



Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura.
Área de Literatura Española

**MINIFICCIÓN, CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN:
HACIA UN ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO**

Tesis para optar al grado de Doctor
presentada por

Jessica Cristina Jasso Ayala

Directoras de tesis

Dra. María Jesús Orozco Vera
Universidad de Sevilla

Dra. Inés Sáenz Negrete
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Sevilla, 2015

A JOSEFO Y A CRISTINA,
A ROBERTA Y A LA LUZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
-------------------	---

PARTE PRIMERA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I. APROXIMACIONES A LOS ESTUDIOS CONTEXTUALES CONTEMPORÁNEOS	19
---	----

1.1 Lo posmoderno	20
1.2 Lo hiper, lo líquido y lo transmoderno	26
1.3 Lo emplazado	36

CAPÍTULO II. LOS ESTUDIOS CULTURALES Y SU EVOLUCIÓN TRANSDISCIPLINARIA	45
--	----

2.1 Estudios Culturales Latinoamericanos	46
2.2 Estudios sobre relación disciplinaria: transdisciplina.....	53
2.3 Disciplinas humanas: Literatura y Cine	63
2.3.1 Convergencias enunciativas	72
2.3.2 Divergencias sistémicas	84

CAPÍTULO III. LA FICCIÓN POSMODERNA, TRANSMODERNA Y MÍNIMA.....	92
---	----

3.1 Ficción posmoderna y transmoderna.....	96
3.2 Minificción	107
3.2.1 Dimensiones de la minificción	109
3.2.2 Minificción literaria.....	120
3.2.3 Minificción audiovisual.....	129

CAPÍTULO IV. LA DIDÁCTICA TRANSMODERNA	135
4.1 Transdisciplina y Complejidad: Didáctica Transmoderna	141
4.2 Bases educativas para la Didáctica Transmoderna.....	149
4.2.1 Educación por Conceptos	150
4.2.2 Educación por Competencias	157
4.2.2.1 Habilidades del siglo XXI.....	163
4.2.3 Educación por Alineación Bidimensional	168
4.3 <i>Diseño Transmetodológico</i>	175
4.4 El Docente Transmoderno y la ‘alfabetidad’	183
4.5 Didáctica de la comunicación artística	198
4.5.1 Alcances didácticos de la Minificción Literaria.....	206
4.5.2 Alcances didácticos de la Minificción Audiovisual	211

PARTE SEGUNDA

LA MINIFICCIÓN ARTÍSTICA Y LA DIDÁCTICA

TRANSDISCIPLINARIA.

PROPUESTA Y RESULTADOS DE SU APLICACIÓN

CAPÍTULO V. PROPUESTA DIDÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA	220
5.1 Modelo de Didáctica Transdisciplinaria.....	221
5.1.1 Objetivos del Modelo	241
5.1.2 Estrategias para la aplicación del Modelo	249

5.2 Perfil Transdisciplinario del Modelo	261
5.2.1 Estrategias didácticas desprendidas del Modelo	264
5.3 Muestra para aplicación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria	271
5.3.1 <i>Un hombre invisible</i> de Gabriel Jiménez Emán	272
5.3.1.1 Detalle del Modelo aplicado a Jiménez Emán	281
 CAPÍTULO VI. APLICACIÓN DEL MODELO DE DIDÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA EN	
ALUMNOS DURANTE 2013, 2014 Y 2015	283
6.1 Características contextuales.....	284
6.2 Resultados de las aplicaciones.....	287
6.2.1 Corpus y resultados de la primera aplicación en 2013	295
6.2.2 Corpus y resultados de la segunda aplicación en 2014	322
6.2.2.1 Caso particular en la implementación 2014.....	350
6.2.3 Resultados destacados de la aplicación en 2013 y en 2014	355
6.3 Proyectos especiales transdisciplinarios.....	370
6.3.1 Resultado de los Proyectos especiales transdisciplinarios	372
6.3.1.1 Transdisciplina Literatura-Música	392
6.3.1.2 Transdisciplina Literatura-Artes Visuales	396
 CONCLUSIONES.....	401
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	418
 LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	435

PARTE TERCERA
ANEXOS A LA INVESTIGACIÓN Y EVIDENCIAS
TRANSDISCIPLINARIAS

CAPÍTULO I. ANEXOS A LA INVESTIGACIÓN	441
--	------------

CAPÍTULO II. EVIDENCIAS DE LAS IMPLEMENTACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DEL

MODELO EN 2013	450
-----------------------------	------------

2.1 Anexos de Ficción narrativa 2013	451
--	-----

2.1.1 <i>El principio es mejor</i> de Isidoro Blastein (Alumno A)	451
---	-----

2.1.2 <i>El principio es mejor</i> de Isidoro Blastein (Alumno B)	455
---	-----

2.1.2.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>El principio es mejor</i> de Isidoro Blastein.....	459
--	-----

2.1.3 <i>Conjugación</i> de Ángel Olgoso (Alumno A-Equipo 1).....	460
---	-----

2.1.4 <i>Conjugación</i> de Ángel Olgoso (Alumno B -Equipo 1).....	464
--	-----

2.1.4.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>Conjugación</i> de Ángel Olgoso (Equipo 1).....	468
---	-----

2.1.5 <i>Conjugación</i> de Ángel Olgoso (Alumno A-Equipo 2).....	469
---	-----

2.1.5.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>Conjugación</i> de Ángel Olgoso (Equipo 2).....	473
---	-----

2.1.6 <i>La rebelión de los objetos II</i> de Fernando Aínsa (Alumno A).....	474
--	-----

2.1.7 <i>La rebelión de los objetos II</i> de Fernando Aínsa (Alumno B)	478
---	-----

2.1.7.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>La rebelión de los objetos II</i> de Fernando Aínsa	482
---	-----

2.1.8 Sin título de Georg Christoph Lichtenberg (Alumno A).....	483
---	-----

2.1.9 Sin título de Georg Christoph Lichtenberg (Alumno B).....	487
2.1.9.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título de Georg Christoph Lichtenberg	491
2.2 Anexos de Ficción no narrativa 2013	492
2.2.1 <i>Enanos</i> de Augusto Monterroso (Alumno A)	492
2.2.2 <i>Enanos</i> de Augusto Monterroso (Alumno B).....	496
2.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>Enanos</i> de Augusto Monterroso	500
 CAPÍTULO III. EVIDENCIAS DE LAS IMPLEMENTACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DEL	
MODELO EN 2014	501
3.1 Anexos de Ficción narrativa 2014	502
3.1.1 <i>Cuento de horror</i> de Juan José Arreola (Alumno A)	502
3.1.1.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>Cuento de horror</i> de Juan José Arreola	508
3.1.2 <i>Cuenta atrás</i> de Ángel Olgoso (Alumno A)	509
3.1.3 <i>Cuenta atrás</i> de Ángel Olgoso (Alumno B).....	512
3.1.3.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>Cuenta atrás</i> de Ángel Olgoso	515
3.2 Anexos de Ficción no narrativa 2014	516
3.2.1 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno A-Equipo 1)	516
3.2.2 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno B-Equipo 1).....	523
3.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Equipo 1)	529

3.2.3 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno A-Equipo 2)	530
3.2.4 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Material extra: guion y <i>shot list</i>)	534
3.2.4.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Equipo 2)	538
3.2.5 Sin título (letra n) de Guillermo Samperio (Alumno A)	539
3.2.6 Sin título (letra n) de Guillermo Samperio (Alumno B)	545
3.2.6.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (letra n) de Guillermo Samperio	550
3.3 Anexo de aforismo de Aristóteles. Caso particular	551
3.3.1 Anexo de aforismo de Aristóteles. Caso particular (Alumno A)	551
3.3.2 Anexo de aforismo de Aristóteles. Caso particular (Alumno B)	557
3.3.2.1 Anexo Audiovisual a partir de Aforismo de Aristóteles. Caso particular	563

CAPÍTULO IV. EVIDENCIAS DESTACADAS DE LAS IMPLEMENTACIONES

TRANSDISCIPLINARIAS DEL MODELO EN 2013 Y 2014	564
4.1 Aplicación destacada en 2013	565
4.1.1 <i>Isósceles</i> de Hipólito G. Navarro (Alumno A).....	565
4.1.2 <i>Isósceles</i> de Hipólito G. Navarro (Alumno B).....	569
4.1.2.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>Isósceles</i> de Hipólito G. Navarro...	573
4.2 Aplicación destacada en 2014	574
4.2.1 <i>Epitafio</i> de Carlos Vitale (Alumno A)	574
4.2.2 <i>Epitafio</i> de Carlos Vitale (Alumno B).....	580

4.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de <i>Epitafio</i> de Carlos Vitale	585
--	-----

CAPÍTULO V. EVIDENCIAS DE LAS IMPLEMENTACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DEL

MODELO EN LOS PROYECTOS ESPECIALES EN 2015.....	586
--	------------

5.1 Aplicación Transdisciplinaria Literatura-Música. Sin título de Georg Christoph

Lichtenberg.....	587
------------------	-----

5.1.1 Anexo Musical a partir de Sin título de Georg Christoph Lichtenberg.....	592
--	-----

5.2 Aplicación Transdisciplinaria Literatura-Artes Visuales. Sin título de Pedro

Casariego Córdoba	593
-------------------------	-----

5.2.1 Anexo Visual a partir de Sin título de Pedro Casariego Córdoba	598
--	-----

INTRODUCCIÓN

La relación disciplinaria entre las artes y las humanidades ha sido ampliamente discutida desde diferentes enfoques y ha permitido desvelar diversos propósitos. Una de las aportaciones más atractivas es la que aborda las relaciones entre el cine y la literatura. A principios del siglo XX, su relación artística fue innegable y su vínculo comunicativo se estableció como el factor de mayor proximidad; a mediados del siglo la visión ante los medios se fortaleció con la aparición del medio televisivo y a finales, con la de Internet. Desde entonces, la relación literatura-comunicación es en extremo cambiante y condicional de nuestro tiempo. Desde el punto de vista educativo, las observaciones creativas e innovadoras ante este binomio son vitales para establecer un diseño más adecuado a lo contemporáneo, en donde puedan lograrse innovaciones metodológicas de mayor profundidad disciplinaria. De ello dependerá, en gran medida, que se observe en la relación de la literatura y el cine una nueva transversalidad, que logre novedosos acercamientos al pensamiento crítico y creativo para construir aprendizajes complejos en la líquida, híper y transmoderna actualidad.

No solo resulta una exigencia del siglo XXI afrontar de forma crítica e inquisitiva la realidad, sino que debe abordarse desde una forma propositiva para generar líneas de reflexión útiles, que permitan dar un nuevo sentido a las raíces ya trazadas por las disciplinas y evolucionar de forma conjunta con las necesidades actuales para transferir conocimiento y articular, desde el hombre, los saberes. En México resulta problemático, en el aspecto educativo, que las propuestas de reforma –implementadas en la última

década (RIEMS, 2008 y RIEB, 2007-2009)– respondan a intenciones políticas que privan de la libertad para la experimentación de cátedra y se centren en lineamientos monometodológicos, con la intención de brindar suficientes evidencias didácticas y de aprendizaje para estandarizar resultados. Aunque la gama de prácticas y de evaluaciones no es reducida y sus pretensiones son acortar la brecha educativa a lo largo del país, en ningún momento la Reforma Educativa plantea posibilidades de relación disciplinaria, tampoco propone estrategias para lograr niveles metacognitivos profundos ni plantea diferentes metodologías de experimentación áulica.

Así, ante este panorama, en el presente estudio nos adentramos en tres de las áreas de humanidades: la literatura, el cine y la educación, para invitar a reflexionar en varias de las aristas de esta triple estructuración, específicamente, en el caso de la educación en México. El estudio se centra en la posibilidad de establecer nuevas relaciones didácticas entre la literatura y el cine, poco exploradas hasta ahora, bajo una flexibilidad disciplinar para estrechar su transversalidad de forma integral y focalizar el aprendizaje literario con miras a la educación en medios y en el aprovechamiento de la brevedad como propuesta para articular saberes reflexivos.

De forma general, nuestra hipótesis se concreta en el hecho de que existen diversas posibilidades de brindar un sentido diferente al análisis y al estudio de la literatura desde la minificción a través de estrategias transdisciplinarias, para ofrecer posibilidades que estimulen la creatividad, la invención, la experimentación y la innovación personal. Partimos de la convicción de que el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje puede –y debe– renovarse a partir de una metodología práctica transdisciplinaria en la que el

alumno se constituya como un participante activo en la construcción de conocimiento, partiendo del análisis textual y de la reflexión personal, y no solo a partir del diseño y monitoreo de las competencias disciplinares pretendidas por los organismos de educación pública en México. Creemos que, solo así, la gran brecha educativa podrá reducirse, es decir, a partir de estrategias de creatividad didáctica que articulen los saberes desde la propia persona que aprende y reflexiona en sus hechos didácticos se podrá evitar la disparidad de los saberes disciplinarios descontextualizados y se fortalecerá la finalidad de la educación desde lo humano. Estos perfiles son los que nos parecen de mayor relevancia porque invitarán a una reforma del hombre, desde el centro y no desde las necesidades contextuales y adaptativas que, finalmente, son diferentes para cada uno.

Los diversos objetivos que hemos planteado para nuestra investigación definen cuatro áreas generales de alcance en nuestros fundamentos: la literatura, el cine, la minificción y la transdisciplina. Nuestros objetivos son los siguientes:

- Brindar al alumno la posibilidad de experimentar la literatura como un estímulo de conocimiento que explota su capacidad interpretativa y su inteligencia creativa, para reenfocar su visión sobre la educación literaria y encaminarlo hacia la creación de otros productos artísticos que respondan contextualmente como su postura personal
- Demostrar que existe una relación transdisciplinar entre la literatura y el cine basada en la serialidad, con la cual se permiten mayores niveles de creatividad en lo jóvenes
- Explorar profundamente la minificción desde lo literario y lo audiovisual, para definir una mayor trascendencia en el género y revalorizar desde la

brevedad sus diversas posibilidades didácticas

- Diseñar y aplicar una metodología transdisciplinaria que permita la experimentación didáctica con base en la minificción, para invitar a experimentar los hechos educativos con mayor autonomía desde los aprendizajes personales

Con miras a lograr estos objetivos, proyectamos en estas páginas una propuesta innovadora que permite estrechar la relación educativa entre el cine y la literatura, a través de un **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** que comienza y finaliza el proceso con un género disidente y subversivo: la minificción. Nuestra propuesta se basa en lo que hemos llamado *Transmetodología*, donde diversas estrategias didácticas, como la Educación por Conceptos, la Educación por Competencias y el diseño por Alineación Bidimensional, se conjuntan para configurar un modelo que explota creativamente la minificción y traza un enfoque transdisciplinar. Pretendemos que el joven perciba en ello una utilidad disciplinar comunicativa más vinculada a la experiencia y articulada en la utilidad reflexiva de su propia persona.

Esta estrategia innovadora materializa el pensamiento complejo a través de la creatividad manifestada en las relaciones transdisciplinarias, para ampliar un simple estudio monodisciplinar e incrementar el desarrollo de competencias en el siglo XXI. La estrategia mejora los procesos cognitivos profundos, alinea los factores de la educación enseñanza-aprendizaje-evaluación, potencia la creatividad comunicativa y desarrolla la metacognición como punto de anclaje de la educación transhumanista contemporánea.

Para tales propósitos el trabajo se divide metodológicamente en varias partes que afrontan desde la generalidad de los estudios contextuales contemporáneos hasta las innovaciones transmetodológicas más relevantes para la configuración del modelo didáctico. En la parte primera del trabajo se presentan todas las líneas académicas que conforman la base del Modelo propuesto. Así se proyecta un recorrido desde lo transmoderno a lo transdisciplinar y desde lo minificcional a lo transmetodológico.

En el primer capítulo se exploran varias visiones europeas que muestran un panorama de la particularidad de lo contemporáneo en las primeras décadas del siglo XXI. Investigadores como Lyotard, García Canclini, Lipovetsky, Bauman y Rodríguez Magda, entre otros, se exploran para brindar un marco conceptual de hibridez, frontera, hiperbolización, liquidez, transgresión y ácida crítica frente al poder que caracteriza la actualidad. Este marco contextual se cierra con la Teoría del Emplazamiento de Vázquez Medel para focalizar y contrastar las visiones europeizantes del presente con la realidad polarizada del perfil mexicano planteada por Ramos.

El segundo capítulo tiene el propósito de ahondar en el estado académico de la relación disciplinar contemporánea. De esta forma se presenta la evolución de los Estudios Culturales, desde los 80 y 90, en la Transdisciplina, a través de las aportaciones de Follari, Martín-Barbero, Walsh, Margery, Bermúdez y Martínez, los cuales son en extremo relevantes para explicar dicha evolución, ya que delinean mejor las formas naturales, tan particulares e híbridas, que se proyectan en la cultura latinoamericana. Las investigaciones de Morín, Margery y Nicolescu permiten dimensionar aún más los Estudios Culturales Latinoamericanos dentro del marco de la Complejidad y la Transdisciplinariedad inmanente a ellos para revalorizar los diferentes grados de

relaciones y actitudes como la inter, la multi y la transdisciplina. La última parte de este capítulo profundiza en las convergencias enunciativas y las divergencias sistémicas que se manifiestan entre la literatura y el cine, para ello las investigaciones de Eisenstein, Peña Ardid, Zavala, Noguerol, Carmona, Chatman, Urpí, entre otros, son fundamentales.

En el tercer capítulo se explora la ficción contemporánea a través de las investigaciones de Segre, Merino, Garrido Domínguez, Ródenas de Moya, entre otros, con la finalidad de establecer la necesidad antropológica de la ficción en un marco de transgresión y virtualidad pos y transmoderna. Una vez ubicada la ficción transmoderna, se desplaza el término a la brevedad y a lo mínimo a través del estudio de Gómez Moriana para, ampliamente, pasar a detallar las características de la minificción tanto literaria como cinematográfica y revalorizar este género emergente como uno de los puntos focales de nuestra propuesta, por ser uno de los vínculos más estrechos entre ambas disciplinas. Las investigaciones de Noguerol, Lagmanovich y Zavala son fundamentales para comprender la cuna de la minificción y las nuevas posibilidades que se manifiestan en el cine y en la literatura en la época actual.

El último capítulo de la primera parte sienta las bases educativas para la *Didáctica Transmoderna y Transmetodológica*, a través de la exploración de innovaciones aplicadas a la enseñanza. Este capítulo refleja una triple estructuración en donde se toman diversos principios básicos de la Educación por Conceptos de Erickson y Bal, de la Educación por Competencias del Sistema de Educación Pública en México, complementadas con las habilidades del siglo XXI del WEF, y se observan las bases de la Educación por Alineación Bidimensional de Anderson, Krathowl y Pintrich para trazar lo que llamamos *Modelo de Didáctica Transdisciplinaria*. El diseño transmetodológico se configura con

una alineación curricular propuesta para el Modelo a partir de dichas bases educativas. Se cierra esta primera parte con una visión panorámica y propositiva de la educación en medios de Peters y De Pablos, los cuales resultan esenciales para el Modelo didáctico creado. Dichas apreciaciones se completan con las características de la educación en medios del *Docente Transmoderno* a partir de los alcances educativos de lo minificcional en las investigaciones de Dondis, Arnheim, Gómez de Benito, Ontoria Peña y Chion.

La segunda parte del presente trabajo de investigación es el resultado práctico que recoge todo el marco académico para aplicar y plantear, de forma exhaustiva, el **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** y los resultados que se deducen de su aplicación. En esta parte se exponen, desde los objetivos de la propuesta educativa y los resultados más destacados de las implementaciones, hasta los proyectos especiales que vincula a la literatura con otras áreas artísticas, además del cine como la música y las artes visuales.

Se inicia esta segunda parte con el quinto capítulo, en donde se definen de forma minuciosa los diferentes Grados y Dimensiones que configuran al Modelo, se exponen los objetivos de la práctica, las estrategias propuestas y el *Perfil Transdisciplinario* que debe acompañar a esta práctica transmoderna. La propuesta didáctica brinda una explicación exhaustiva de la estrategia de implementación diseñada para adecuar la complejidad del Modelo a la práctica didáctica cotidiana. Además, se presenta una muestra de aplicación para definir y proponer, con detalle, las particularidades tanto en didáctica del docente como en los resultados esperados por los alumnos.

En el sexto capítulo se presentan los resultados de aplicación del Modelo a través de dos implementaciones realizadas, aplicadas a un grupo de jóvenes estudiantes de una

institución privada en México, durante los años 2013 y 2014. En dicho capítulo se detallan las características contextuales de la institución educativa, marco de la implementación, el variado corpus de estudio minificcional ofrecido a los alumnos en ambas implementaciones y los resultados transdisciplinarios y metacognitivos más destacados que definen la práctica como exitosa. Un último apartado cierra este capítulo al exponer los resultados de las implementaciones del Modelo, en 2015, en dos proyectos especiales que vinculan a la Literatura con la Música y con las Artes Visuales. De esta forma se comprueban los alcances de nuestro Modelo didáctico y se concretan los objetivos para las disciplinas artísticas que transgreden los propios límites planteados por la propuesta.

En la tercera parte, se presentan las evidencias de cada una de las actividades realizadas por los alumnos, tanto en la implementación del 2013 como del 2014 y de los proyectos especiales del 2015. El trabajo gradual y dimensional –presentado en la serie de tablas propuestas como la herramienta de aplicación del Modelo– deja ver un compromiso de aprendizaje, inigualable, ante el reto transdisciplinario. Los anexos se presentan, además, por categorías de la ficción, narrativa y no narrativa, según el orden del corpus dado a los alumnos y según el año de implementación.

Cada una de las actividades realizadas por los alumnos, se acompaña del producto audiovisual de entre treinta segundos y dos minutos de duración, según el caso. Así, la relación entre la investigación y el estudio transdisciplinario se constata en la creatividad desarrollada por los alumnos. En el cuarto capítulo de esta tercera parte se presentan los resultados más destacados en ambos años de implementación, los cuales son considerados

como extraordinarios porque superan en calidad y profundidad el análisis textual, la aplicación del lenguaje tanto literario como cinematográfico, el desarrollo de habilidades técnicas, el alto sentido de comprensión estética-artística en su audiovisual y la profundidad en la reflexión metacognitiva esperada por ser el primer modelo transdisciplinario al que se enfrentaban los alumnos. Los ejemplos que cierran los anexos, en el quinto capítulo, ratifican el alcance y la trascendencia del Modelo ya que reflejan el trabajo independiente y voluntario realizado transdisciplinariamente entre diversas áreas artísticas. Se presenta el trabajo realizado en cada uno de los proyectos especiales y se acompaña de la música original compuesta por la alumna y la ilustración con técnicas mixtas elaborada por el alumno como respuesta al estudio literario.

Esta parte de la investigación es sorprendente como evidencia del progreso de aprendizaje, de experimentación didáctica y de resultados cognitivos de implementación. Dichos resultados invitan a reflexionar sobre la posibilidad de centrar en los aprendizajes de la persona la evaluación educativa que jamás podrá ser estandarizada y, por consiguiente, deberá ser personalizada e individualizada como lo exige la educación contemporánea. Esta tercera parte de anexos constituye una prueba indiscutible de las inigualables ventajas que provee el **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** creado ante un presente complejo que invita, bajo diferentes “reformas” en México, a didácticas monometodológicas que aspiran a resultados estandarizados y saberes anclados en las habilidades disciplinarias.

Todo el planteamiento que engloba la presente investigación constituye una propuesta, que evidencia un acercamiento novedoso desde la literatura y el cine a la

comprensión de la realidad en las primeras décadas del siglo XXI, donde la sociedad se caracteriza por estar centrada en la rapidez, la brevedad, la fragmentación y lo inmediato. La mirada transmoderna –que proponemos– es reflexiva ante el conocimiento abstracto, supera los lineamientos castrantes de las pobres políticas públicas que solo se centran en lo riguroso y metódico de una mirada obtusa y añeja de las competencias de aprendizaje, y se orienta hacia a la experimentación con los diálogos transdisciplinarios de la literatura y el cine, la literatura y la música, y la literatura y las artes visuales.

Nuestra propuesta sobrepasa la concepción del cine como fenómeno didáctico y como herramienta educativa para la comprensión de obras literarias; también sobrepasa a la literatura como estímulo de aprendizaje abstracto y vivencial porque prepara a los jóvenes en códigos discursivos propios de las disciplinas, para permitirles enfrentarse más críticamente a la sociedad de la información, de la pantalla y de la tecnología. El Modelo construye conocimiento significativo y para la vida –desde las posibilidades de la minificción y la transdisciplina–, construye saberes articulados desde la persona para llevar a los jóvenes a ser creativos en la comprensión de su compleja realidad, los dota de conocimientos laterales, reflexivos y procesos creativos para encaminarlos a una educación metacognitiva más autónoma y compleja.

La didáctica transdisciplinaria elaborada de forma original para esta investigación evidencia las posibilidades de una educación basada en un nuevo humanismo que reduce la brecha abierta por la disparidad de la infraestructura educativa en México. Nuestra propuesta se compromete con la educación del ser humano, con la sensibilización, el pensamiento crítico, las capacidades emocionales, la intuición y la autonomía, la conciencia del entorno, con el desarrollo de la creatividad y la innovación de la persona.

PARTE PRIMERA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

APROXIMACIONES A LOS ESTUDIOS CONTEXTUALES CONTEMPORÁNEOS

Definir las características de una época determinada no es una tarea fácil, especialmente si lo que se pretende es lograr una radiografía de la actualidad: “ya sabemos que los hombres casi nunca logran hacerse una imagen clara y verdadera de la sociedad en que viven” (Paz 2010: 31)¹. Ante esta inminente sentencia, estas líneas se presentan con el afán de poner en perspectiva diferentes teorías y acercamientos para un estudio de época, que si bien no es concluyente o finito, constituye una aproximación clave para articular diferentes factores imbricados en la actualidad mexicana.

La innovación disciplinaria, educativa, cultural es multifactorial y referencial, y su subsecuente prospectiva depende en gran medida de la concepción bajo la cual dichos factores o referentes se concreten y analicen en su relación compleja. Así este estudio de época retoma ciertos principios de la posmodernidad del siglo pasado para conectar con tres diferentes teorías que definen lo posterior a lo moderno en los inicios del presente

¹ Aunque Octavio Paz se refiere a la definición de la cambiante sociedad novohispana en “Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe”, entiende que ningún sucesor de dicha época puede estar exento de la regla y menos aún después de la modernidad; el aforismo plantea que cualquier prejuicio de diferentes épocas viene dado por la tradición que de ella se desprende.

siglo XXI: lo hiper, lo líquido y lo transmoderno. Finalmente, se utiliza la teoría del emplazamiento y del desplazamiento para la comprensión de nuestra propuesta, asentada en la didáctica transdisciplinaria y transmoderna. Estas profundas miradas de crudeza cultural muestran perspectivas complejas y críticas de una actualidad amorfa e instantánea que constantemente se desplaza y cambia sus referentes de poder.

1.1 Lo posmoderno

El concepto que define, entre muchos otros derivados de este, la época inmediata anterior a la actual, es el de “posmodernidad”. Aunque determinar epocalmente la aparición de sus condiciones filosóficas fundamentales o precisar su auge resulte en extremo problemático, la posmodernidad se concreta después de la Segunda Guerra Mundial, en la segunda mitad del Siglo XX² a partir del cuestionamiento de valores, de actitudes y de realidades ante la condición humana. Sin embargo, como ‘ismo’ o corriente literaria fue aplicado –a un breve periodo en las dos primeras décadas del siglo– a la debilidad de la lírica hispana que intentó, sin éxito, continuar con la fuerza lingüística-retórica del modernismo³.

Comenzó a emplearse a partir de los sesenta, en el ámbito cultural, como una actitud

² Collin sitúa la condición posmoderna próxima al ‘carnaval’ de Bajtín y a la ‘metafísica occidental’ de Heidegger (Collin, 2006, p. 62). Lo que indica que una vez delineado el término, este se extiende por sus características a otras latitudes y épocas distintas a la nombrada.

³ El periodo de 1905 a 1915 se caracterizó por una poca amplitud verbal y una amplia tendencia a cultivar el pensamiento, además de que se incluyen como principales exponentes a mujeres latinoamericanas como Gabriela Mistral, Alfonsina Storni y Juana de Ibarborou (Cfr. Cirlot, 2006: 514).

que designaba el espíritu de la época, el cual proponía el fin y la oposición a un marcado elitismo artístico estético (Rocha Gámez en Zeraoui, 2006: 121), su objetivo era romper lo paradigmático y lo canónico del arte moderno⁴. Lo posmoderno designa, como sugiere Collin, “al arte de jugar con los estilos, el arte de asociar, en un mismo conjunto arquitectónico, en un mismo edificio nuevo, estilos en principio irreconciliables, en una suerte de recapitulación innovadora, indiferente a la lógica de las oposiciones, según la cual hay que escoger” (2006: 62). Posteriormente, se empleó para designar los movimientos económicos, tecnológicos, ontológicos y políticos que descentraban el sentido de la realidad que la modernidad imponía y que encontraba en los medios masivos de comunicación, en los discursos feministas y en los discursos ecológicos una nueva forma de explorar los poderes y de replantear los matices que adquiere la realidad.

Rocha Gámez (2006) plantea el caso del *Funk Art* como una de las propuestas más atrevidas del arte moderno que deriva en el arte de la posmodernidad; también se refiere a la utilización de los medios masivos de comunicación que crearon una sociedad de consumo y cultura popular sin precedentes. Otros movimientos importantes, como el *Pop Art*, *Body Art*, el *Happening* o el *Performance* buscaban lo efímero en los espacios, con la finalidad de legitimar discursos a través del cuestionamiento —como las propuestas estéticas de las diferentes galerías de Nueva York y de San Francisco que fueron clave para el desarrollo artístico y la gran variedad de autores, entre los que destacan, Duchamp, Magritte o Ibramovic que revolucionaron la concepción estética del siglo XX—. En la

⁴ Según Rocha Gámez para comprender el *modern style* es necesario situarse en la época victoriana. Allí se proclamaba, desde el discurso inquebrantable de la reina, que la sociedad necesitaba de los valores morales y de los estándares de belleza propuestos en las obras de Da Vinci, Botticelli o Caravaggio. Este decreto refleja lo paradigmático y canónico del arte, pues el discurso de la reina dictaminaba qué se consideraba artístico y estético, según sus propios estándares.

década de los cincuenta-sesenta comenzó a forjarse una idea diferente del arte, en la que como bien sugiere Rocha Gámez “ya no era solo la obra en sí, sino que el artista tomaba parte fundamental como figura pública en los medios de comunicación masiva” (en Zeraoui, 2006: 140). El arte en general –así como sucedió específicamente en la década de los cincuenta con la *Nouvelle Vague* francesa⁵– adquirió una apropiación autoral muy distinta: una concepción del arte de autor que proponía que cada pieza artística (en el caso de aquella: cada obra cinematográfica) tuviera una ideología particular que rompiera con los clichés y los estereotipos definidos de otras latitudes. Esta ideología de autor permite legitimar los discursos con base en una individualización y apropiación del arte, arte de tesis, arte de postura, arte de discurso y no una legitimación con principios sociales dogmáticos o moralistas. Esta específica resignificación de códigos y lenguajes deviene en el ‘Arte conceptual’. El material con el que trabaja es el concepto para, luego, legitimar con un discurso propio una obra con la intencionalidad de “desmitificar el acto creativo”, como menciona Rocha Gámez (2006: 142) y darle poder al espectador y una visión diferente del autor. Este vínculo entre artista(autor)-espectador apela al poder creativo de uno y al poder crítico del otro, los cuales equilibran el hecho artístico e imprimen un significado conceptual a la obra: principio básico de nuestra propuesta aquí presentada.

La condición humana, muy diferente a la visión pequeño burguesa de posguerra, se vuelve posmoderna. Visto desde la ética aparece después del estudio de las artes, pues

⁵ La *Nouvelle Vague* es un excelente ejemplo de la resignificación del arte. Truffaut, Resnais, Godard, Rivette y Bazin son claros ejemplos de una postura crítico-filosófica ante el arte. Su pretensión de romper los esquemas mecánicos y artificiales de la cinematografía estadounidense, deviene en nuevas formulaciones del arte como la utilización de la cámara en mano, los espacios abiertos, la iluminación natural, la utilización de plano-secuencia o la musicalización diegética. Estos impulsos marcan claramente la pretensión posmodernista de la cinematografía francesa (Cfr. Pinel, 2009).

concreta en estas expresiones artísticas los relatos y los mitos ficcionales que inventa el hombre ante su realidad. Con estas ficciones, en la posmodernidad, se habla de una ética débil o *light* que es complaciente e indolora, puesto que el sujeto se encuentra a merced de la sociedad de consumo y los medios masivos de comunicación. Según Jaime Garza el sujeto *light* “pierde el fundamento de su pensamiento” (2006: 131) debido a un nihilismo indolente moral⁶ que procede de una clase burguesa y de una vanguardia radical que, en su conjunto, dan pie al hombre *kitsch*: un hombre falso, imitador y consciente de la experiencia truqueada, pero que se deja llevar por el gozo de esta⁷.

El hombre posmoderno es extremista y rechaza todo principio moral, considera el individualismo y la arbitrariedad como base, responde a sí mismo para evitar la alienación ante una razón y una verdad establecidas, se asienta en el presente por su “doble imposibilidad de volver a la tradición, en la que podría buscar valores sostenibles, y de experimentar un sentido de futuro que calme sus impulsos hedonísticos exacerbados” (Pinheiro, 2002: 33), de ahí su tendencia a la brevedad e inmediatez, a lo efímero, a lo

⁶ Pinheiro en *La ruptura alienante: tradición, vanguardias y posmodernismo* maneja el término ‘nihilismo indolente moral’ desde la lucha de la clase burguesa contra sí misma y la movilidad social que dan pie a la creación de la “atmósfera necesaria para que la modernidad entre en contradicción consigo misma” (2002: 28). Cuestiona la dominación que el individualismo y el hedonismo de los vanguardistas se autoimpusieron, al experimentar la alienación de las propias vanguardias ante *lo nuevo* que tomó valor en sí mismo. Refuerza, por otra parte, su postura con la de Crosby al comentar el amoralismo, el subjetivismo moral y el egoísmo propios del nihilismo moral presentes en el hombre absurdo.

⁷ En interesantes explicaciones de la estética *kitsch*, Eco conjunta visiones de críticos de arte, filósofos y sociólogos para destacar la valoración de lo estético que, en la actualidad, recibe aquello que se ha incluido en la categoría kitsch. Debemos entender que con ello se rompen los paradigmas de las estéticas dominantes actuales que en un inicio utilizaban el término de forma despectiva para nombrar al arte falso, barato, fácil y vulgar que pretendía imitar los efectos de la imitación del arte de la alta cultura (Historia de la fealdad, 2011: Capítulo XIV, pp. 394-407).

personal e individualizado. El hombre posmoderno, por entenderse todavía como hombre vs. máquina –según una visión ética-filosófica más orientada a las carencias humanas– deconstruye los discursos y, al hacerlo, se deconstruye a sí mismo, por lo tanto es nihilista. El hombre se adoctrina en los medios y, al ser mercantilista y estar inmerso en los medios, se construye con base al placer y lo agradable, lo que lo vuelve hedonista. El hombre –en un falso antropocentrismo– está alienado al ego, a lo superficial, a la apariencia y al cuerpo, esto lo lleva a ser narcisista.

Esta visión centrada en la miseria y pobreza humanas se contrapone a lo que muchos autores, más propensos al arte y no tanto a lo ético, proponen. El mismo Lyotard afirma que la “humanidad está dividida en dos partes” (1998: 92): la que se aferra a la pesadumbre y decadencia, a la desconfianza en el progreso general de la humanidad y la que abre positivamente una orientación que, a través de utopías, propone un progreso posible y necesario arraigado en el desarrollo de “las artes, de las tecnologías, del conocimiento y de las libertades” (Lyotard, 1998: 91). Su visión, más orientada hacia el cuestionamiento mismo del término y de los metarrelatos que soportan el *Zeitgeist*, le permite ser uno de los referentes más importantes y esperanzadores de los últimos tiempos.

Algunas de las posturas que más insisten en este aspecto positivo se identifican con algunas propuestas de Zavala, quien manifiesta que los proyectos posmodernos favorecen la riqueza cultural porque en ellos subyace una intención de reconocer la diversidad en cada producción simbólica de un contexto determinado (2007: 14). La riqueza de la posmodernidad crece naturalmente con sus posibilidades de innovar lo moderno e involucrar el factor de la hibridez y del humor. A través del énfasis del prefijo “re”, la

posmodernidad responde a los cuestionamientos que deja la época (revisitación, resignificación, reformulación, recombinatoria, reinterpretación, recomposición son ejemplos de los usos lingüísticos característicos de la época). Si, como afirma Contreras (2006), el hombre posmoderno no establece diferencia entre el arte y la vida, lo posmoderno se refiere a lo discontinuo, lo fragmentado, lo destemporalizado, lo designificado⁸ en la concepción de lo ficticio y lo real: conceptos que llevan a una condición abierta en la cotidianidad.

Para Lyotard, el discurso se estudia desde los mismos presupuestos que caracterizan la posmodernidad. El término no solo se comprende a partir del prefijo “post” y su sentido de sucesión de lo moderno, sino a través de la redirección a partir de un proceso de “análisis, anamnesis, de anagogía y de anamorfosis” (1998: 93). Él propone en la posmodernidad un movimiento de discursos fundamentados y conscientes, donde cualquier expresión del pensamiento debe tener la capacidad de reunir la historia personal –o el historial clínico si se toma literalmente el término anamnesis propuesto por él– y la historia colectiva que devienen en las características del presente. Utiliza el término anagogía –intencionadamente para anularla de toda connotación religiosa– para explicar que el movimiento posmoderno es el que apela a la interpretación de forma trascendental, construyendo saberes artísticos que engrandezcan el alma y se basen en los procesos de contemplación de lo real. Y, por último, tilda como anamórfica la posmodernidad, por el proceso social en donde se tiene la capacidad de deformar los puntos de vista

⁸ Estos términos se aplican a la descripción de la obra *Esperando a Godot* en un artículo de Contreras donde se aborda el sinsentido de la posmodernidad en el teatro del absurdo, concretamente en la obra de Beckett. Aplicamos el término en la posmodernidad, al tomar en cuenta la destotalización y permutación de sus personajes absurdos característicos de la época.

privilegiados mediante distorsiones de imagen, producidas a partir de métodos y de procedimientos formales. Esta visión dada por Lyotard brinda un sentido más complejo y aglutinador del referente posmoderno, y no solo se centra en su significación temporal.

En definitiva, esta observación de la realidad aún posmoderna es una incitación a resignificar y “remirar” desde una postura de conjunto, donde el individuo es el centro desde el cual se observa todo. No es un antropocentrismo clásico, sino uno en donde la comprensión de historia personal y contextual que construye dicha significación, da a la realidad un sentido verdadero y consciente. La concepción posmoderna se fue desarrollando en la imperante cultura de la deconstrucción, de la revisitación de las tesis modernas de principios de siglo y, conforme este iba terminando, ya no fue suficiente ni novedosa la muerte de los discursos totalizantes. El término posmodernidad imperaba en el discurso de muchos, pero ahora es solo el comienzo para los conceptos que intentan definir el presente. La transición a un nuevo siglo necesitó de una concepción diferente de la realidad que diferentes autores, en esa apertura discursiva, se propusieron desarrollar.

1.2 Lo híper, lo líquido y lo transmoderno

En la actualidad ya no se puede hablar de una posmodernidad en el sentido estricto de la palabra, es un término anticuado, caduco o finito. Sin embargo, es indispensable conocerla para comprender esta época. Apremiar la actualidad implica ligarse al término posmodernidad para abrir las puertas a nuevas teorías europeas que intentan definir la

actualidad. Gilles Lipovetsky (2006), sociólogo francés, en los comienzos del nuevo siglo, habla de la *hipermodernidad*; Zygmunt Bauman (2004), sociólogo polaco, propone el término de *modernidad líquida*, mientras que Rodríguez Magda (2004), filósofa española, sitúa la actualidad como época *transmoderna*. Esta mirada occidental de la realidad plantea una tendencia global que apunta a lo frágil, a lo extremo y a lo transgresor del presente.

Lipovetsky entiende el prefijo “post” como la mirada que se quedaba atrás y como una época que ha terminado, se cuestiona lo siguiente: “¿Habrá algo que no revele una modernidad elevada a la enésima potencia?” (Lipovetsky, 2006: 55). En su respuesta propone el prefijo “híper” como característica del exceso, del extremo y de una “espiral hiperbólica” que caracteriza las operaciones económicas y la sociedad de consumo, las cuales permean todo dominio del hombre⁹. El citado investigador manifiesta que la posmodernidad fue un breve momento que dio pie a lo *híper* donde la opción es evolucionar, porque “cuanto menos previsible es el futuro, más necesidad tenemos de ser móviles, maleables, reactivos, propensos al cambio permanente, supermodernos...” (2006: 60). Lo hiperbólico se traduce en la hiperspecialización, en la concepción individualizada de los saberes y en la súper experiencia de las profesiones y las disciplinas.

La concepción del tiempo en la postura hipermoderna es especial, pues se considera

⁹ “Cada dominio tiene un aspecto en cierto modo exagerado, desmesurado, extralimitado. Lo demuestran las técnicas y el que hayan trastornado vertiginosamente las referencias de la muerte, la alimentación o la procreación. Lo demuestran igualmente las imágenes del cuerpo en el hiperrealismo porno, la televisión y los telespectáculos que practican la transparencia total; la galaxia Internet y su diluvio de montañas digitales: millones de sitios, miles de millones de páginas y de caracteres que se multiplican por dos cada año que pasa; el turismo y los ejércitos de veraneantes; las aglomeraciones urbanas, las megalópolis superpobladas, asfixiadas, tentaculares” (Lipovetsky, 2006: 58).

como una “preocupación fundamental” la aceleración que lleva a primar “lo urgente sobre lo importante, la acción inmediata sobre la reflexión, lo accesorio sobre lo esencial” (2006: 81). El individuo ante esta celeridad y cultura del instante pareciera ser un hombre para el presente, sin embargo es tan fútil y volátil este presente, que más bien es un hombre para el futuro que vive constantemente fragmentando el presente en espera del porvenir. Este aspecto resulta interesante porque su preocupación ya no está en la reafirmación o rechazo del pasado, sino en la constancia del presente que se materializa en el futuro, Lipovetsky denomina “cronorreflexión” a este particular del individuo hipermoderno en donde los fenómenos humanos dependen constantemente del factor tiempo, como una especie de verdad y condición esclavizante.

Dos son los conceptos manejados por Lipovetsky que vale la pena retomar para definir la hipermodernidad, relacionarla con los jóvenes y plantear las bases de una didáctica que entienda las particularidades de la época. Al hablar de la perpetuidad de la juventud utiliza el término “ave fénix emocional”¹⁰ y al hablar de la valoración del pasado utiliza “turismo de la memoria”¹¹. El primer término resulta vital para comprender que los jóvenes, esclavizados por el factor tiempo, tienden a renovarse emocionalmente buscando los placeres del instante, tratando de rejuvenecerse día a día para no repetir nunca lo

¹⁰ “En la hipermodernidad la focalización prioritaria está en el ser perpetuamente ‘joven’. Nuestra pulsión neofilica es ante todo un exorcismo del envejecimiento de la vivencia subjetiva: el individuo desinstitucionalizado, volátil e hiperconsumidor es el que sueña con parecerse a un ave fénix emocional” (Lipovetsky, 2006: 84).

¹¹ “Los museos presentan espectáculos históricos y los yacimientos arqueológicos reconstrucciones con simulaciones virtuales: el ‘turismo de la memoria’ es un éxito de masas. Las obras del pasado no se contemplan ya en el recogimiento y el silencio, sino que se ‘digieren’ en unos segundos, ya que funcionan como objeto de entretenimiento de masas, como espectáculos atractivos, formas de diversificar el ocio y ‘matar’ el tiempo” (Lipovetsky, 2006: 93).

mismo, pues hay que aprovechar el tiempo y eso significa aventurarse, moverse, relacionarse. Con el afán del goce diario, bajo la mirada ‘presionante’ de la pantalla social, el joven tiene que hacer de su vida y de su instante uno recordable y reconocible, por no decir “hiperbólico”, para obtener respuestas en los medios sociales e ir construyendo las memorias en su futuro. Todo ello conduce al segundo término, el “turismo de la memoria”, una revalorización del pasado que está expuesta en pantalla, que se consume en instantes y que goza de aceptación social como entretenimiento o espectáculo, pero es una extraña valoración del tiempo: una apreciación que solo está presente en la medida en que otros valoren ese recorrido turístico del pasado. La vida privada se vuelve pública, una falsa privacidad, ante la construcción de una memoria que revive lo antiguo y, como esclavo del tiempo, el joven concibe como antiguo lo que sucedió hace una semana o un par de días; la memoria conservable se construye, en él, por la cantidad de aceptación social en pantalla, la memoria desechable es aquella que pasó desapercibida o que no pretende volverse pública. Ese consumo de la experiencia permite mercar-lucrar con la nostalgia: los productos antiguos, de origen natural, lo *vintage*, el *hipster*, las frases *back to basics* y *old school*, las cantidades de *likes* o de *followers* son una mezcla de una moda del presente y una revalorización del pasado. En este sentido la pantalla –condición también estudiada por Lipovetsky– es el medio en el cual ambos términos toman fuerza en el joven, pues la celeridad lo arrastra y lo obliga a renovarse en el presente para construir su futuro a través de un pasado aceptablemente moderno y público.

La postura que adopta Bauman (2004) ante la actualidad se ancla en dos principios: tiempo y espacio. La cuestión de la modernidad líquida se proyecta en función de ambas

dimensiones, pues los líquidos son una metáfora de la “levedad” o “liviandad” que caracteriza las relaciones¹² de la individualidad y la colectividad del presente, que no ocupan espacio y son efímeras porque están en constante movimiento. Sugiere que “el tiempo moderno se ha convertido, primordialmente, en el arma para la conquista del espacio” (2004: 15), en ello Bauman observa, a través de la relación cronotópica, una disolución de vínculos entre lo individual y lo social que redistribuyen y reasignan los poderes¹³, para él la actualidad no es ni más ni menos “moderna” que la de otros siglos, solo es diferente.

Hay dos características que hacen novedosa la modernidad que él ha nombrado líquida: el “gradual colapso y la lenta decadencia de la ilusión moderna temprana” y la “desregularización y la privatización de las tareas y responsabilidades de la modernización” (Bauman, 2004: 34). La primera está enclavada en el tiempo, pues se refiere a la dominación del presente instantáneo para lograr el control del futuro que no es imprevisible, sino prospectable; y la segunda está enclavada en el espacio social, pues implica reenfocar el discurso hacia los individuos que a su voluntad construyen sus propios modelos de vida y no a la parametrización social, lo que ‘desresponsabiliza’ al

¹² Para un análisis amplio sobre la liquidez en las relaciones, Bauman en *Amor líquido*, explora la fragilidad y liquidez de diferentes tipos de relaciones. Específicamente hablando de las relaciones de pareja comenta: “La moderna razón líquida ve opresión en los compromisos duraderos; los vínculos durables despiertan su sospecha de una dependencia paralizante. Esa razón le niega sus derechos a las ataduras y los lazos, sean espaciales o temporales, para la moderna racionalidad líquida del consumo, no existen ni necesidad ni uso que justifiquen su existencia” (2007a: 70).

¹³ La redistribución social es una desintegración que es producto de un poder que pretende eliminar muros para permitir la conectividad global: “los poderes globales están abocados al desmantelamiento de esas redes, en nombre de una mayor y constante fluidez, que es la fuente principal de su fuerza y la garantía de su invencibilidad” (Bauman, 2004: 20).

aparato de organización social de las consecuencias de las elecciones individuales¹⁴.

La diferencia de nuestra modernidad está en la dominación que viene de la fuerza de la velocidad, en otras palabras, de la instantaneidad y de la ligereza:

lo pequeño, lo liviano, lo más portable significa ahora mejora y 'progreso'. Viajar liviano, en vez de aferrarse a cosas consideradas confiables y sólidas –por su gran peso, solidez e inflexible capacidad de resistencia–, es ahora el mayor bien y símbolo de poder (Bauman, 2004: 19).

El autor critica a la sociedad consumidora, al referirse a las falsas necesidades creadas por los mercados globales, que prácticamente relativizan el tiempo hasta el punto de reducir lo más posible la distancia entre hoy y mañana por su capacidad de volver necesidad lo que es un lujo.

El instante es estudiado desde la negación del tiempo como factor de la ausencia y de ahí su valor, pues es posible acceder a cualquier espacio –en el universo del *software* y la virtualidad– en cualquier momento en particular, lo que garantiza que tanto espacio y tiempo sean agotados por quien tenga el poder o el lujo de hacerlo. Bauman propone una triada interesante entre espacio-tiempo-poder, sobre todo al hablar de las relaciones humanas. Establece que los seres dominantes son aquellos que tienen la capacidad de jugar con la instantaneidad porque sus pensamientos y acciones son más rápidas, además de que sus 'conexiones' son más amplias; mientras que los dominados son aquellos que

¹⁴ Para Bauman resulta muy importante observar este proceso de individualización: resultado de la sociedad moderna. La acción de individualizar está ligada al concepto de emancipación, en el cual el hombre del presente lucha por su libertad unas batallas muy diferentes, de las libradas en siglos anteriores. Bauman lo explica debido a los procesos de vigilancia y coerción social, mientras que Rodríguez Magda –estudiada más adelante–, con respecto a la sociedad industrial y a la mercantilización de productos que exaltan la individualidad del hombre y son necesarios para el *homo consumens*.

no pueden moverse a voluntad con la rapidez de otros (2004:129). Estas formas de dominio cambian por completo las relaciones sociales en tiempo-espacio, en el siglo en el que las ‘conexiones’ lo son todo para sobrevivir socialmente. Sus aportaciones se encaminan a la cuestión del poder tomando como vitales los factores de espacio y tiempo bajo la virtualidad para la reflexión de la liquidez-inmediatez del presente.

Otra de las teorías que es indispensable revisar para la comprensión de la condición actual es la que ofrece Rodríguez Magda. Reconoce que la actualidad no se caracteriza por la ruptura, por tanto no se enmarca en el prefijo “post” de fin de siglo, sino en lo “trans” de comienzo de milenio: “el prefijo que debe guiar la nueva razón digital en una realidad virtual y fluctuante” (Rodríguez Magda, 2004: 30). “Trans” es el prefijo que se iguala con lo *transcultural*, la *transmisibilidad*, la *transexualidad*, la *transformación* lo *transnacional*, lo *transgénico*, la *transgresión* y significativamente con la *transformación* y la *transcendencia*:

‘Trans’ es transformación, dinamismo, atravesamiento de algo en un medio diferente: es una tendencia a la razón digital de la existencia; ese algo que va ‘a través de’, no se estanca, sino que parece alcanzar un estadio posterior, conlleva por tanto la noción de transcendencia (2004: 16).

Por *transformación* entiende que ópticas fluctuantes interactúan para formar estructuras en proceso que son una dinámica difusa de la realidad compleja. Utiliza las palabras “pluralismo”, “complejidad” e “hibridación” para definir la coexistencia de múltiples agentes incidentales y cambiantes que interactúan para intervenir en la concepción espacio-temporal del instante presente.

Con *transcendencia* explica la urgencia del hombre actual por retomar una secularidad, que brinde un pensamiento fuerte y que atraviese la noción de finitud propuesta por el relativismo postmoderno. El tiempo, como lo es en Bauman y Lipovetsky, es de suma importancia. En Rodríguez Magda, muy parecido a lo observado en Lipovetsky, se observa desde la instantaneidad¹⁵ porque el recurso de la fibra óptica revolucionó la noción de la incidencia temporal.

Uno de los conceptos más importantes manejados con el prefijo ‘trans’ que utiliza la autora, es el de “transmisibilidad”. Es vital retomarlos porque implica el valor de la información y el conocimiento. Rodríguez Magda afirma que ya no es necesaria una adecuación del conocimiento sino la configuración de este en función de su capacidad de ser transmitido: “lo no transferible no cuenta” (2004: 32). Es entonces cuando la interconexión y la interactividad añaden valor a la información, a la fabricación, a la fuerza laboral. Rodríguez Magda se encamina más a la cuestión de la información cuando habla de *transmisibilidad*, mientras que para Lyotard la idea de “traducción” es vital al visualizar los conceptos de transferencia, trasvase o transmisión. Bajo estas posturas comprendemos que el Modelo aquí propuesto se estructura con base a dichos principios de *transferencia* de conocimiento y *traducción* de habilidades de un área del saber a otra, por ello las propuestas de estos investigadores son vitales para la configuración de la didáctica transdisciplinaria.

¹⁵ “Todo ocurre ya, delante de nosotros y a la vez, vertiginosamente, a la velocidad de la fibra óptica. El mundo transmoderno no es un mundo en progreso, ni fuera de la historia, es un mundo instantáneo, donde el tiempo adquiere la celeridad estática de un presente eternamente actualizado” (2004: 37).

La autora observa las teorías anteriores como una secuencialidad consecuente que deviene en el presente. Así “Modernidad, Postmodernidad, Transmodernidad sería la triada dialéctica que, más o menos hegelianamente, completaría un procesos de tesis, antítesis y síntesis” (2004:28). La transmodernidad asume la hibridez de la modernidad, lo *lighth* de la postmodernidad y la virtualidad el presente. En este escenario de diversidad, instantaneidad, estrategia, personalización, pantalla, hipertexto, internet, glocalidad y virtualidad¹⁶ se enmarca nuestro **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria**.

Otro de los conceptos que aporta Rodríguez Magda se relaciona con las nuevas formas de ser en sociedad. Para ella la “paradoja ética transmoderna” se relaciona con el “*marketing* como estructura del mundo, el *marketing* como nueva ontología” (2004: 149), pues el ideal postulado por el consumo requiere de decisiones personalizadas que se compren. La transformación del individuo ético ante la sociedad se basa en las elecciones personalizadas que, a través de los *mass-media* se dan a conocer. El *marketing* actual se disfraza de diseño personalizado: ya no se vende un producto en sí mismo, sino un modo de vida que define a un individuo en la medida que personalice el producto que consume y que exponga en los consecuentes espectáculos de pantalla el placer derivado de ello. El

¹⁶ Rodríguez Magda presenta una tabla a tres columnas en donde contrasta los principios de la modernidad, la postmodernidad y la transmodernidad. Para caracterizar esta última utiliza las palabras: virtualidad, telepresencia, diversidad, red, instantaneidad, pensamiento único, información, transnacional, glocal, cosmopolitismo transétnico, transcultura, estrategia, caos integrado, sociedad de riesgo, nueva economía, ubicuo transfronterizo, megaciudad, chat, conectividad estática, obscenidad de la intimidad, individualismo solidario, *cyborg*, bit, cibersexo, transexual, cultura de masas personalizada, transvanguardia, pantalla, hipertexto, multimedia, ordenador, internet, galaxia Microsoft y *final fantasy*. Con ellas expone su teoría de que la transmodernidad es el desplazamiento hacia lo virtual y hacia la ausencia por los excesos y la proliferación de las pantallas (Cfr Tabla, 2004: 34).

uso de dispositivos electrónicos, de blogs y redes sociales, configuraciones en los buscadores y memorias de preferencia, entre muchos otros, están matizadas por la personalización que de cada uno de ellos, el consumidor hace como individualización de lo que consume. El individuo funciona con una nueva ética que está moldeada en función de lo vendible en las pantallas y de lo que estéticamente tiene más seguidores.

Las posturas que intentan radiografiar la época son un ejemplo de la apertura discursiva de la actualidad. Las visiones de los tres autores convergen en muchos puntos, particularmente en la percepción del yo a través de la pantalla, en la idea de la transformación social y ontológica debido a los *mass-media*, y a la reconcepción-revaloración del factor tiempo-espacio. Lipovetsky, con la *Hipermodernidad*; Bauman, con la *Modernidad líquida*; y Rodríguez Magda, con la *Transmodernidad* van delineando las formas bajo las cuales se puede ver una actualidad, que ha transformado el concepto de realidad y ficción debido a la sociedad de consumo y las pantallas. Este acercamiento indica que los poderes se desplazan constantemente porque las conquistas territoriales están ancladas en el arma temporal y porque la propensión al cambio es la tendencia de comienzos de siglo.

Aunque no intentan ser definitorias, estas posturas permiten una comprensión más global de la actualidad en donde nuestra propuesta didáctica toma sentido, por detenerse a cubrir de forma práctica las particularidades de cada mirada de la actualidad. El Modelo que proponemos utiliza como herramienta el *mass-media* para la difusión de mensajes, recurre a la pantalla como método de búsqueda del sentido del discurso (literario y cinematográfico) y como evidencia de una utilización de recursos contemporánea y

práctica de saberes traducidos; nuestra propuesta valora al tiempo como la condición retadora bajo la cual se crea un discurso con intención comunicativa, y propone una valoración de la persona, no basada en un antropocentrismo ya observado, sino en la reflexión personal para la autonomía en el aprendizaje.

1.3 Lo emplazado

Otra de las propuestas europeas que permite una comprensión de las dinámicas que caracterizan la vida en la actualidad es la Teoría del Emplazamiento propuesta por el Grupo de Investigación en Teoría y Tecnología de la Comunicación de la Universidad de Sevilla, encabezado por el Doctor Manuel Ángel Vázquez Medel. Esta teoría constituye una visión que invita a la reflexión sobre la existencia en un presente y en un aquí determinado, que arroja a otras miradas y no se cierra a ninguna percepción por un principio de otredad que le devuelve al individuo un *nos-otros*¹⁷. La apreciación del cronotopo bajtiniano lleva, en palabras de Vázquez Medel, a la observación precisa de: “la condición misma del pensar y del sentir y, por tanto, de la conciencia de nuestro existir, es la triple emergencia del yo, del aquí, del ahora” (2003: 23-24). La mirada propuesta no es una definición teórica del presente, sino una invitación a articular desde la propia realidad la “relatividad gnoseológica” y “relatividad ontológica” que implica, en

¹⁷ En su artículo “Teoría del Emplazamiento y emplazamientos de la cultura” Morales Astola enfatiza la importancia del nosotros para la unidad humana a través de una descomposición del lenguaje que lleva a una comprensión más profunda del hombre actual: “Lo ‘nuestro’ es *los nuestros* en un enfrentamiento contra los *otros*, olvidando que en su etimología el *nosotros* incluye el reconocimiento de la propia alteridad (nos-otros), el propio ser uno(-s) mismo(-s) como otro(-s)” (en Vázquez Medel, 2003: 85).

principio, la comprensión de las múltiples dinámicas que constantemente están transformándose y transformando al individuo.

A partir de este primer reconocimiento resulta fundamental la tolerancia a la relatividad de las miradas, al límite de las percepciones, a la validación humana, a la complementariedad de los puntos de vista, a la consideración de los fenómenos sociales que determinan esa plaza-plazo en donde el individuo existe (el ‘estar-ahí’, ‘ser-ahí’ de Vidal Jiménez en Vázquez Medel [2003: 95-11]). Para los investigadores del emplazamiento, el individuo se observa desde la acción, desde el pensamiento y desde el sentimiento para, realmente, emplazarse como una necesidad de adaptación, pero también para desplazarse y resituarse como la capacidad del ser humano de dar respuesta a la incitación crítica del emplazamiento.

La propuesta del grupo de investigación, con mayor profundidad, precisa una de las relaciones teóricas con la complejidad y con la transdisciplina desde el concepto de sistema. Acosta Romero propone un análisis del concepto desde la relatividad gnoseológica y ontológica, para definir más claramente los alcances e implicaciones del ‘Sistema’. Dicha relación *gnoseológica-ontológica* se delimita como el cuestionamiento ante la relación objeto-sujeto, que en la actualidad sufre una crisis porque ya no es suficiente la independencia de los términos para una comprensión de la realidad, sino al contrario:

podemos afirmar que hoy sabemos que ningún objeto es totalmente aislable de su entorno (aunque debemos, necesariamente, aislarlo provisionalmente) porque seguro que mantiene ciertas relaciones con lo exterior, relaciones que también le constituyen [...] lo que se pone en cuestión es la propia noción de objeto y, desde luego, su relación con el sujeto cognoscente (en Vázquez

Medel, 2003: 45).

Aunque se sentencie una insuficiencia del término, ‘sistema’ resulta un concepto que define al conjunto y a sus elementos y que no sitúa a Uno por encima de lo Otro, ni bajo el riesgo del paradigma de la simplicidad explica lo Uno olvidando lo Otro. La Teoría del Emplazamiento busca, constantemente, las miradas del sistema para hacer énfasis en la necesidad de la reflexión sobre las teorías, los emplazamientos y las relaciones dinámicas de los objetos y los sujetos.

Esta teoría, en su complejidad, estimula a un análisis y al reconocimiento de “estructuras, dinámicas e instituciones emplazantes básicas para la formación de la mente: el entorno familiar, el sistema educativo y toda la red de educación no formal” (Vázquez Medel, 2003: 33) como los *mass-media*, que construyen el conocimiento y determinan una realidad humana del presente trans, líquido e hipermoderno. La complejidad de la teoría –aglutinadora de muchas otras más, que se resignifican con ella– invita, en el caso mexicano, a una redimensión y emplazamiento de los marcos culturales actuales para trazar los límites de la realidad, específicamente en cuanto al sistema educativo. Si no se estudiara el caso mexicano, no se podrían comprender los principios motivadores que gestan el **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** y su alcance; en él proponemos un desplazamiento educativo para una integración compleja del emplazamiento del yo alumno, yo docente, yo método. La propuesta reconoce ciertos límites de la educación actual mexicana y en el Modelo se les *transgrede* y *transciende*.

Emplazarse en México requiere de una radiografía nacional: una tarea titánica dadas las condiciones tan complejas que se conectan entre problemas culturales, educativos,

sociales, políticos, económicos, religiosos, legislativos... en donde la observación de cada aspecto lleva a polos confusos y aberrantes. Para entender lo extremo de la situación en una sociedad relativamente joven¹⁸ –y dado que en ella hay extremos que van desde la juventud impasible de las zonas rurales, de diferentes comunidades indígenas y grupos étnicos, de condicionantes educativas y ocupacionales variadas, hasta la juventud hipermoderna, transmoderna y líquida– se exponen, aquí, ciertas características que el filósofo y ensayista mexicano, Samuel Ramos, crítica de la sociedad de la primera mitad del siglo XX.

Reconocemos la enorme línea trascendental en estudios de la identidad mexicana posteriores a Ramos como los de Zea, Paz, Uranga, Gaos, Bonfil Batalla o Bartra¹⁹; sin embargo, sus ensayos publicados en la década de los 30, siguen siendo válidos y vigentes para comprender la realidad mexicana del noreste del país en varias de sus condiciones culturales, sentimentales y trascendentales. Ramos es un referente de la radiografía nacional, pues fue el primer filósofo que en su quehacer intelectual abrió los cuestionamientos y definió las investigaciones de manera formal sobre el perfil del mexicano y su cultura. Por ello nuestra base está en sus ideas, pues ante la amplia –y más “moderna”– gama de estudios como los mencionados, el contraste y complemento de

¹⁸ Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de (INEGI), la población de entre 15 y 24 años asciende a 21.5 millones, es decir, casi un 20% de la población total. Consultado en diciembre 2014.

¹⁹ *El sentido de responsabilidad del mexicano* de Leopoldo Zea, publicado en 1949; *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, publicado en 1950; *Análisis del ser mexicano* de Emilio Uranga, en 1952; *En torno a la filosofía mexicana* de José Gaos, en 1952; *El México profundo, una civilización negada* de Guillermo Bonfil Batalla, en 1987; y *La sangre y la tinta. Ensayos sobre la condición postmexicana* de Roger Bartra, publicado en 1999 son algunos de los ejemplos de la profusa gama de estudios en torno al mexicano, posteriores a la línea abierta por Ramos.

Ramos con las teorías de la actualidad hiper, trans y líquida es abrumadora. Nuestra selección de Ramos se basa en una dolorosa ironía con que se hace evidente un estancamiento cultural, una irreflexión y una falta de voluntad indagadora en los jóvenes a los que dirigimos nuestra propuesta y para quienes, en nuestro Modelo, subsanamos la carencia de reflexión educativa planteada por el filósofo.

En el psicoanálisis del mexicano, Ramos prematuramente traza una teoría de lo ‘inmediato’ y, bajo esa condición, expone los movimientos de masas del país desde los impulsos primarios como síntoma del inconformismo individual:

Con la más superficial inspección de nuestro contorno social observaremos que la vida mexicana, en todas partes, se ha orientado a la consecución de resultados inmediatos. Los programas de vida individual o social están calculados para el presente, o para el futuro más próximo. Poco importa que la realidad no responda satisfactoriamente a esta impaciencia del afán humano; al menos, la intención es ésta. Esta vida hace la impresión de una actividad irreflexiva, sin ninguna finalidad precisa, con todos los caracteres de la conducta instintiva. Los nuevos planes de educación nacional, así como la vagas nociones sobre el significado de la cultura, en que pretenden justificarse, son el reflejo del estado colectivo (2013: 84).

Esta postura de Ramos complementa y amplía la de otros filósofos mexicanos, intelectuales y docentes, predecesores o contemporáneos suyos, como Antonio Caso, Alfonso Reyes o José Vasconcelos²⁰ al observa una realidad mexicana en la emergencia

²⁰ Vasconcelos en 1925, en su ensayo “La raza cósmica”, además de proponer una utopía hispanoamericana, evidencia la miopía del positivismo, la extrema especialización, la falta de reflexión y planeación social. También, plantea la inmediatez y la urgencia de unos quehaceres nacionales irreflexivos cuando comenta: “el fin trascendente tiene que quedar aplazado; la raza espera, en tanto que la patria urge, y la patria es el

de una nación que intenta europeizarse a principios de siglo XX, pero que a su vez parte de una negación del conquistador en su empresa de imprimir un sello particular a la nación.

La crítica incisiva de Ramos evidencia que el sello particular de México no parte del conocimiento del hombre mexicano, sino de lo que –inmediatamente, ante los grandes imperios– quería ser, no aceptándose; y que el riesgo de estar inspirados en una civilización material como la seductora mecanización estadounidense solo puede llevar a una vida falsificada²¹. Esta condición de inmediatez en conexión con la vida social, cultural y educativa de la época lleva a Ramos a concluir que la realidad mexicana “aparentemente prepara muy bien a los hombres para vivir, convirtiéndolos en autómatas perfectos, pero sin voluntad, ni inteligencia ni sentimiento; es decir, sin alma” (2013: 89). Para Ramos, la única vía para renovar el alma, trascender las varias dimensiones del horizonte, buscar las virtudes del presente y del futuro, y restituir la memoria es el uso adecuado de la inteligencia: una inteligencia que, educada en la escuela, en conexión con

presente inmediato e indispensable” (2013: 13). La inmediatez propuesta por Vasconcelos se empeña en reconocer la falta de una actitud reflexiva ante la independencia y ante el desligue de nuestros conquistadores, para él “nosotros nos perdemos en el laberinto de quimeras verbales” (13), pues el sentimentalismo y el patriotismo alimentaron nuestro ego, pero no nuestra razón.

²¹ Ramos en su ensayo “La cultura criolla” adjudica la falsificación del yo y de la nación a la falta de estudios de los “mecanismos complicados que ha engendrado la mente mexicana, no obstante que es el único camino para conocernos a nosotros mismos” (2013: 73). Ramos observa que los impulsos inmediatos transferidos de forma consciente a diferentes esferas espirituales como a la religiosidad, al engaño necesario, a la indeseable verdad, a la imitación de lo extranjero y el desprecio por lo propio “se convierten en una fuerza oscura que tergiversa la óptica de los valores y hace vivir al individuo en un mundo ilusorio, porque atribuye a su ‘yo’ y a las cosas magnitudes falsas” (73).

el alma, puede llevar a la conexión con el mundo, con los hombres y con las cosas.

El sentimiento de inferioridad al que apela Ramos es una constante que incrementa la falta de voluntad e inaplicabilidad de la inteligencia en la sociedad mexicana; ese es el mismo sentimiento que sondea a los fantasmas, las ficciones, los engaños y las cegueras bajo una ignorancia que examina, constantemente, lo ilógico. Una de las mejores descripciones que Ramos hace del mexicano implica a la trascendencia del sentimiento de inferioridad –aunque no la inferioridad misma– que lleva al estancamiento y al refugio en el mundo de la ficción mexicana:

Como el autoengaño consiste en creer que ya se es lo que se quisiera ser, en cuanto al mexicano queda satisfecho de su imagen, abandona el esfuerzo en pro de su mejoramiento efectivo. Es, pues, un hombre que pasa a través de los años sin experimentar ningún cambio. El mundo civilizado se transforma, surgen nuevas formas de vida, del arte y del pensamiento, que el mexicano procura imitar a fin de sentirse a igual altura de un hombre europeo; mas en el fondo, el mexicano de hoy es igual al de hace cien años, su vida transcurre dentro de la ciudad aparentemente modernizada, como la del indio en el campo: en una inmutabilidad egipcia (2013: 64).

La imagen literaria ofrecida por Ramos es una excelente radiografía del México del siglo XXI, aunque se pensó para el mexicano del XX. El sentimiento de inferioridad es una autoflagelación que impregna la vida familiar, el sistema educativo y, en algunos casos, la educación no formal o formación social²² de adultos, niños y jóvenes del país. El

²² Refranes, dichos, memes, *tuits*, *vines*, *posts* de Facebook son un claro ejemplo de un infectado sentimiento de inferioridad implícito en nuestro diario acontecer: “Jugamos como nunca y perdimos como siempre”, “El que no tranza no avanza”, “Calladito te ves más bonito”; hacer una “mexicanada” como la designación de una actividad realizada con poco esfuerzo, aunque con ingenio para una resolución inmediata; el grito de “Viva México, cabrones” como una autoafirmación, en multitud, de nuestro esperanzador potencial; “Aquí prevalece la ley de Herodes: o te chingas o te jodes” con relación a los

sentimiento de inferioridad es una constante desvalorización del intelectualismo y de la cultura, un menosprecio por la cooperación y por el análisis de la vida social, un afán por contrariar el destino y una inconsciencia del auxilio de la ficción, un desconocimiento del yo nacional y por ende una incongruente incidencia social.

La propuesta que el filósofo hace ante las complejas y monumentales problemáticas es una urgente necesidad por “el cultivo del pensamiento, la práctica de la reflexión en todas y cada una de las actividades humanas”, pues para él los proyectos mal logrados, los errores y extravíos no se deben a la falta de inteligencia o talento de los mexicanos, sino al mal empleo, a la incorrecta aplicación y uso “insuficiente e inadecuado de la inteligencia” (2013: 135). La responsabilidad de pensar como mexicanos corresponde a un fundamento filosófico de “aquéllos individuos capaces de ver al mundo que los rodea bajo una perspectiva propia” (136): nos falta validar nuestra voz. El énfasis de la afirmación no es el que la responsabilidad de un pensamiento nacional auténtico se encuentre en todos los hombres pensantes de la nación o, mejor dicho, en todos los mexicanos; sino en la capacidad de cada mexicano que, aceptándose como tal, debe plantear una verdad que sea consecuencia del análisis de su entorno inmediato para “buscar un conocimiento del mundo en general, a través del caso particular que es nuestro pequeño mundo mexicano” (135).

El extremo cinismo de nuestra sociedad mexicana actual es resultado de esa falta de responsabilidad, de esa irreflexión, de ese pobre emplazamiento que hemos hecho de nuestro contorno inmediato, porque en algún punto nos apremia el conformismo de los

juegos de dominación y superioridad entre los mexicanos; el “#meduelesmexico” ante las evidentes muestras de decadencia en cualquier ámbito social-político. Estos son solo algunos de los ejemplos del sentimiento de inferioridad y del hartazgo mexicano, que reafirma constantemente nuestra inmutabilidad.

falsos fantasmas de naciones que no hemos sido, ni seremos. Es por ello que la educación, en ocasiones persigue tendencias extranjeras que no necesariamente responden a nuestras necesidades, aunque sí amplían la brecha educativa. Nuestro Modelo propone, ante nuestros extremos educativos, un enfoque en la persona emplazada y en la reflexión constante de su relación objeto-sujeto.

Las polaridades del caso mexicano son un claro ejemplo práctico de la teoría de la complejidad contemporánea. La nuestra, es una sociedad dispareja llena de baches y brechas, en las que impera un espíritu viejo –ansioso de poder y corroído de fantasmas– que tristemente todavía se define por las descripciones de la primera mitad del siglo XX, contrastada con la fuerza de la juventud –ensimismada en la comodidad transmoderna de los *mass-media*– que se traza en la liquidez y lo hiperbólico del siglo XXI. El punto que nos vincula a ambos extremos es la irreflexión.

CAPÍTULO II

LOS ESTUDIOS CULTURALES Y SU EVOLUCIÓN TRANSDISCIPLINARIA

Los Estudios Culturales en Latinoamérica o los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura y Poder²³ permiten reconocer la práctica transversal que atraviesa esta propuesta. La condición latinoamericana es particular y las visiones presentadas de la actualidad, aunque son ópticas europeas ante la realidad no son tan diferentes de la latinoamericana después de la proliferación de los *mass-media*. La transmodernidad, lo hiper y lo líquido son características observables en la realidad, pues una cultura generalizada de liviandad, exageración y mercantilismo ha proliferado en el mundo. En la observación de los Estudios Culturales Latinoamericanos se fija –no bajo una postura sociológica, sino disciplinaria– el enfoque cultural que deja comprender una realidad latinoamericana, que desde mucho tiempo atrás es compleja y transdisciplinaria. El objetivo de este apartado es observar la visión de los Estudios Culturales y su natural evolución a la transdisciplina. La Latinoamérica transmoderna constituye un conglomerado de múltiples factores que son indivisibles y ello ya se conocía desde la gestación de los Estudios Culturales. Agregar el factor de la inmediatez, lo hiperbólico y la brevedad, estudiados en el capítulo anterior, es lo que distingue a esta propuesta transdisciplinaria.

²³ Algunas diferencias terminológicas son evidentes en cuanto a los Estudios Culturales: Mato (2002), utiliza *prácticas intelectuales en cultura y poder* para diferenciar las líneas disciplinarias de los Estudios Culturales norteamericanos y europeos, frente a la revisión y crítica de los modelos de estudio-ejes de ideología Latinoamericanos; mientras que en Walsh (2003) hay un cuestionamiento sobre la conveniencia de llamarlo “estudios culturales” en Latinoamérica o si es preferible nombrarlo desde la problemática de la totalidad/particularidad como *estudios (inter)culturales*.

2.1 Estudios Culturales Latinoamericanos

Aunque es a partir de los años 80 y 90 cuando comienzan estos estudios culturales formales en América, es innegable la tradición latente de los mismos en manos de intelectuales como Martí, Vasconcelos, Rama, Reyes, Freire, Paz, quienes destacan en el mundo de las letras por su interés en la cultura y en la definición de un perfil de hombre latinoamericano. A principios de los 90, ya propiamente hablando de los Estudios Culturales a diferencia de los *Cultural Studies*, los estudios de cultura tomaron una forma particular en América Latina, como se desprende de las investigaciones de Mato, Martín-Barbero, Escosteguy, Canclini, Grimson y Caggiano; dichos discursos nacieron enriquecidos con los estudios sobre posmodernidad, ecocrítica, la hermenéutica moderna, multi/interdisciplinariedad, perspectiva de género, el nuevo historicismo, cultura popular, medios masivos de comunicación, la muerte de la novela, etc.

Las críticas más fuertes que reciben los estudios latinoamericanos se sustentan en la “pérdida filo crítica y un fuerte proceso de despolitización”, según Fernández (2011:15), además de imputarles el olvido de las funciones estéticas y valorativas de los productos culturales²⁴, por enfocarse solo en los textos culturales con significados simbólicos y olvidarse de los aparatos discursivos políticos que legitiman tales textos culturales. Sin

²⁴ “Uno de los cuestionamientos más fuertes que se le han hecho a los Estudios Culturales Latinoamericanos es el abandono de dicha dimensión [la dimensión política] y la mezcla, muchas veces arbitraria, de metodologías y perspectivas. [...] Si bien nunca fueron del todo claras las fronteras entre los saberes y las disciplinas, ahora es abierta la disputa en contra de cualquier tipo de límite preciso; no solo las subjetividades se manejan en varios planos y profundidades al mismo tiempo, también lo hacen todas las instancias del saber, la experiencia e, incluso, la lengua” (Ríos, 2002: 252). La alta estima de los EC Latinoamericanos, en gran parte, se debe a los estudios de cultura de inmigración y de aculturación en el caso chicano, donde Luis Valdés es uno de los autores más reconocidos al respecto.

embargo, la tradición de los pensadores latinoamericanos no está instalada en el vacío, sino en el rico proceso cultural-étnico, político-hegemónico y social-estratificado que siguen viviendo las sociedades latinas, a diferencia de la realidad europea o estadounidense, sobre todo por la importante presencia de minorías, grupos étnicos e indígenas. Además, la política institucional de las Universidades Latinoamericanas permite hablar de una modernización académica muy diferente a la preparación recibida en Estados Unidos o en Europa, por lo que, técnicamente, los Estudios Culturales Latinoamericanos tienen una definición integradora que estudia las humanidades y las ciencias sociales en su conjunto²⁵, enunciada desde/en América Latina y por lo tanto desintegradora de los discursos que configuraron los primeros *Cultural Studies* (Mignolo en Walsh, 2003: 36-37). Estudiosos, literatos, cineastas, sociólogos, educadores apuestan por la importancia de la intención ideológica de los artistas latinoamericanos: “el camino de la estética de América Latina es el de la ferocidad”; para Palacios y Pires esa identidad estética requiere ‘*intencionar*’ las obras con influencia de otras artes y de estudiar a fondo la condición característica del continente para generar obras responsables, honestas y valiosas, todo ello “ayudará a un alejamiento paulatino de la dependencia cultural nociva” (1976: 36). La ferocidad es la revisión histórica continua que debe, como categoría moral, buscar los contrastes de los países subdesarrollados, estar atento a las historias disidentes

²⁵ Mignolo asegura que el caso Latinoamericano tiene un perfil muy diferente a los otros EC, por no gestarse durante el marxismo posestructuralista ni durante la Guerra Fría, donde se estudiaban por un lado, las disciplinas y, por otro, las áreas geográficas específicas. Señala también que los EC, como estudios sociales, tomaban a Latinoamérica como estudio y no como lugar de enunciación, mientras que los ECL toman su lugar de enunciación como estudio de ciencias sociales y humanidades dentro del mismo discurso latinoamericano (En “Las Humanidades y los Estudios Culturales: proyectos intelectuales y exigencias institucionales” en Walsh: 2003).

de la política, sumergirse en las literaturas nacionales, revisar los procesos sangrantes de aculturación hispanoamericana y observar las condiciones socioeconómicas de las industrias de cada país en Latinoamérica.

Los Estudios Culturales Latinoamericanos se identifican, como sugiere Walsh, con “proyectos intelectuales, políticos y éticos que ponen en diálogo, debate y discusión pensamientos críticos (en plural) que tienen como objetivo comprender y confrontar, entre otras, las problemáticas de la colonialidad e interculturalidad, y pensar fuera de los límites definidos por el (neo) liberalismo” (2003: 13). Así, a diferencia de los *Cultural Studies*, no se parte de la ciencia social para construir conocimiento, sino que diferentes disciplinas y saberes crean espacios de proximidad y frontera en la educación latinoamericana que mira las prácticas fuera de la academia²⁶, para favorecer un sistema transdisciplinario.

Por otra parte, la práctica de los Estudios Culturales involucra tanto “la producción de ‘estudios’, como también otras formas con componentes reflexivos o de producción de conocimiento” (Mato en Walsh, 2003: 80) que, en América Latina, implica un nuevo descubrimiento de identidad. Este involucramiento de la cultura como componente reflexivo para producir conocimiento define la propuesta educativa que presentamos, pues la estructura disciplinaria dentro de las humanidades, articulada en la literatura y en la

²⁶ Mato explica que las condiciones de un intelectual dedicado a los Estudios Culturales son mucho más riesgosas en América Latina que en las ‘metrópolis’ anglosajonas. “En cambio en América Latina sucede que es menos frecuente que quienes nos dedicamos a las humanidades y ciencias sociales limitemos nuestras prácticas al ámbito académico. Y es precisamente una de las razones por las cuales en nuestro ámbito es más frecuente autoidentificarnos como ‘intelectuales’ que como ‘académicos’” (En Walsh, 2003: 98). Esa intelectualidad permite que se observen los fenómenos no solo desde la academia sino desde la sociedad extramuros universitarios donde se corre el riesgo de ser un intelectual perseguido por los regímenes autoritarios.

comunicación, se relaciona no solo con los estudios de los discursos narrativos, sino también con el quehacer productivo. Así los jóvenes son los creadores de los discursos y responsables de los mensajes transmitidos dentro y fuera de límites académicos definidos. La propuesta que se proyecta en estas páginas se basa en el análisis del sentido del texto y de la reflexión ante los mensajes, construcciones, discursos y expresiones, con el fin de que la minificción sea una forma y producción de conocimiento. La reflexión implica que nuestra propuesta educativa no solo debe limitarse al academismo del estudio literario y cinematográfico, sino que, desde la mirada crítica proyectada sobre los poderes imperantes sociales y los movimientos artísticos urbanos, los alumnos puedan prepararse para ser comunicativos eficaces desde/para la investigación y desde/para la productividad.

Según Fernández los Estudios Culturales Latinoamericanos ponen énfasis en tres aristas²⁷: las relaciones desniveladas, los objetos menores de la cultura masiva y popular, y la transdisciplinariedad (2011:18). Estas tres líneas definen claramente nuestro Modelo didáctico con esos objetos de estudio: la posmodernidad como la desarticulación de los discursos hegemónicos crea relaciones desniveladas entre los paradigmas expresivos y la Transmodernidad con las nuevas formas de realidad e inmediatez e instantaneidad condicionadas por la pantalla; ‘los objetos menores de la cultura masiva y popular’ se ven en la minificción como objeto disidente y considerado como género menor de la cultura literaria, como cultura popular inmediata; y la articulación transdisciplinaria se observa en

²⁷ A diferencia de Fernández, Andrade señala, en el tercer periodo de los estudios latinoamericanos de los últimos 20 años, tres tendencias características: el diálogo interdisciplinario, las técnicas fragmentadas en los estudios de ciudadanía y crítica cultural, y el enfoque poscolonial bajo la “pretensión [de] crear conocimiento ex nihilo” (Andrade, 2007: 93).

nuestra propuesta educativa a través de la minificción literaria y cinematográfica. Los Estudios Culturales son la base de esta propuesta educativa, pues representan el principio y la fuerza de jóvenes “indagadores” e “investigadores” que se dedican a re-conocer los discursos del poder para desarticularlos, desmembrarlos y recomponerlos en un marco de inteligencia creativa propia que los lleva a movimientos pensantes creativo-culturales, desde el estímulo de la investigación minificcional.

En el proceso de la ‘desterritorialización’ y de repensar las fronteras de los Estudios Culturales en la academia es importante observar los nuevos espacios de la *tecnópolis* actual. El ciberespacio, además de ser un fenómeno capitalista globalizado y de analizarse como todo un constructo operativo de poder dominante²⁸, “da lugar a una representación cultural distinta a la representación geográfica del espacio territorial en el mundo real” (Bermúdez & Martínez, 2001: 14), por lo que resulta vital su inclusión en este estudio como un replanteamiento ante la definición de identidades personales y colectivas de los jóvenes, quienes ven ahí su “cordón umbilical” con el mundo.

Las comunidades virtuales transmodernas con sus ritos, sus reglas, su interacción y sus discursos forman parte de esa construcción de conocimiento que hacen los jóvenes a partir de su realidad. Es innegable el hecho de que el conocimiento gestado, generado o rescatado en/del ciberespacio sea atemporal y resulte, nada más y nada menos que, ‘La’ experiencia por la que atraviesa el joven al construir su identidad, por lo que las

²⁸ En el artículo “Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de lo latinoamericano: la crítica al colonialismo en tiempos de globalización” Castro-Gómez amplía profundamente la visión del ciberespacio como un imperialismo. (En Follari & Lanz, 1998).

propuestas educativas innovadoras contemporáneas, como la que aquí trazamos, tienden a incluir el uso de las TICs como medio, método, posibilidad y facilidad de investigación, de estudio, de crítica y reflexión sobre la realidad. La lógica que para algunos todavía pudiera resultar “nueva”, ya no lo es para otras generaciones que ven en la ficción del ciberespacio una forma de coexistir en múltiples yoes²⁹ y perciben, en muchos casos más extremos, su única fuente de conocimiento. Para nosotros las TICs no se colocan como la única fuente de conocimiento, ni como única forma de innovación educativa aun y cuando estemos frente a “nativos digitales”³⁰. Es responsabilidad de muchos, especialmente los educadores, involucrar la virtualidad y las pantallas de forma transversal en el conocimiento para simplemente conversar en una misma lengua tecnológica.

De lo que se trata es de evitar trivializar o enaltecer a las TICs y al ciberespacio en su relación con los Estudios Culturales y con la Educación. Así esta propuesta tiende más bien a incluir este espacio virtual dentro del orden social colectivo como una de las posibilidades (como cualquier otra) de construir y producir conocimiento, con la firme convicción de exigir en la propuesta educativa la reflexión sobre “las nuevas formas de conformación simbólica de la sociedad, a través del examen del ciberespacio como un

²⁹ Aunque Vicente Luis Mora habla de otros yoes como homónimos y no como un desdoblamiento virtual de la personalidad, es interesante su acercamiento a la ficcionalización del sujeto. El crítico comenta que si “nuestra construcción como sujetos depende en parte del otro, ahora hay que ampliar la definición también al otro electrónico, al *electroto*, configurado como ese listado de otros yoes coincidentes, o no, con quien realmente somos” (2012, Capítulo 3, último párrafo).

³⁰ Prensky designó como “Nativos Digitales” a “todos los hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, video juegos e Internet” (2001: 1) mientras que los “Inmigrantes Digitales” son aquellos que se ven obligados a aprender, adoptar o vivir al ritmo de los nativos en esa utilización constante de las TICs en diferentes esferas de su vida. La gran brecha generacional se aumenta con la brecha digital, y alumnos y profesores se ven enfrentados constantemente ante estas realidades, por lo que la problemática educativa crece exponencialmente.

espacio de interacción sociocultural, cuya lógica semántica descansa en la elaboración metafórica de un mundo simbólico” (Bermúdez & Martínez, 2001: 28). Esta reflexión la hacen los jóvenes a los que va dirigido nuestro Modelo desde otro punto: la construcción de lo proyectado en pantalla; con ello reconocen su carácter ficcional y la semántica implícita en la construcción de una imagen que pretende ordenar la mirada.

Es innegable considerar que la realidad está articulada desde múltiples visiones imbricadas, por tanto no es ajeno que se retomen a los EC como modelo de estudio para observar diferentes niveles de realidad que estructuran el presente. La condición posmoderna determinaba nombrar Estudios Culturales al conocimiento abierto sobre la complejización de la realidad, donde la mirada ante ella se emplazaba desde un campo cerrado unidisciplinar o monodisciplinar (EC) que confluye en múltiples miradas que crean un campo abierto multidisciplinario. Su característica, en la posmodernidad, era la apertura a diferentes disciplinas bajo la observación desde la propia disciplina. En cambio, en la condición transmoderna la transdisciplina implica hablar también del conocimiento abierto de Estudios Culturales, pero de una evolución del conocimiento a través de una realidad multireferencial y unificadora que reconoce la imposibilidad del agotamiento y la inclusión de las pantallas en la construcción del conocimiento situado y emplazado en una realidad latinoamericana.

2.2 Estudios sobre relación disciplinaria: transdisciplina

Las tendencias actuales de los Estudios Culturales manejan, entre muchos otros conceptos sinónimos, la interdisciplina como una de las áreas de mayor aportación para los discursos dentro y fuera de la academia. Silva Echeto, Richard, Follari definen a los Estudios Culturales como modelos extensivos que abarcan y combinan áreas del saber y de la expresión. Reconocen la potencialidad de los *Estudios* para generar ejes transversales que desdibujen las fronteras de las disciplinas; no en vano comentan que los temas trabajados en este marco no son, ni pueden ser, exclusivos de una sola disciplina. Así, los Estudios Culturales, ya no en auge como en otras épocas, se retoman aquí con el fin de comprender la complejidad de la realidad y los niveles que deben estudiarse desde múltiples factores para generar comunicación intencionada y contextualizada.

Los teóricos apuestan por los estudios interdisciplinarios que permitan que el conocimiento y la investigación se gesten desde la ‘apertura’, ‘desjerarquización’, ‘desterritorialización’³¹, ‘heterogeneidad’, ‘hibridación’, ‘desigualdad’, ‘deconstrucción’ con una fuerte insistencia en ‘lo urbano’, ‘los jóvenes’, ‘la tecnología’, ‘la narratividad’, ‘la innovación’ y ‘la comunicación’. Estos conceptos, no solo reflejan características transmodernas, sino que constituyen los elementos base para nuestra propuesta académica que estudia la realidad compleja desde diferentes miradas y posturas.

³¹ Este concepto es tomado como ‘descentramiento’ por Martín-Barbero, al hablar de los tres órdenes que se descentralizaron. Para él la transformación de la sociedad es simbólica y se da desde la construcción de los saberes, los territorios y los relatos del tejido social.

Follari realiza un recorrido histórico y rescata lo que denomina la ‘primera versión’ de la conjunción disciplinara, la cual intentaba “mostrar que el conocimiento siempre implica la unión o la ligazón sistemática de lo que procede de disciplinas distintas” (2007: 2). Es interesante la concreción que hace de las dos corrientes, marxista y piagetiana, de los orígenes de la interdisciplina, ya que hoy, contemplando en perspectiva tales corrientes, se encuentra la clave en las ‘partes/la totalidad’ y las ‘estructuras cognitivas’ como emblemas de lo interdisciplinario. Por un lado, la corriente marxista proponía “no aislar los conocimientos de ninguna disciplina en particular [...] y configurar, de esta manera, un todo donde cada una de las partes se entendiera sólo en relación con las otras” (Follari, 2007: 17). Esto es posible comprenderlo si se toma en cuenta que no hubo una unidad disciplinaria que se fragmentó, sino que existen “desarrollos diferenciados” que tienden a la verdad y al conocimiento con miras distintas desde cada disciplina. Esta noción de *totalidad integrativa* es criticada³² y considerada como reduccionista, sin embargo es útil para la comprensión de las disciplinas modernas y para la comprensión de la evolución academista. Por otro lado, la corriente piagetiana consideraba que todas las áreas del conocimiento se organizan con base a las mismas estructuras de pensamiento, por lo tanto había que enfocarse en las estructuras profundas equivalentes para todas las disciplinas, que tienden a la verdad y al conocimiento. En palabras de Follari la interdisciplina se caracteriza en los siguientes términos:

es la integración, es... la capacidad de producir un discurso que incluya los

³² Follari dirige su crítica hacia la poca distinción analítica de esta propuesta marxista. De manera tajante expresa que nunca hubo una unidad pre-científica que viniera después a fragmentarse, por lo tanto “la interdisciplina no es la recuperación de una unidad que antes existió y que habría que recuperar”, sino la integración de diferentes lenguajes y códigos” (2007: 6).

aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. Es decir, se trata de producir algo nuevo, que no estaba previamente en esas disciplinas; si no, sería pura reiteración. Se trata de promover algo que antes no estaba; y para promoverlo, hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos... (2007: 8).

Esta definición puntual reconoce que la integración de las disciplinas es antinatural y problemática, porque irrumpe en las estructuras dadas de cada saber, la interacción de disciplinas diferentes se da a través de sus categorías, métodos o leyes, porque ambas se sirven de estas y se incorporan para ‘promover algo que antes no estaba’.

Los teóricos dejaron de hablar de los EC y comenzaron a clasificar las distintas relaciones disciplinares existentes, para comenzar a simplificar los procesos imbricados en la compleja realidad de las disciplinas porque la visión existente en los Estudios Culturales tendía a la pluridisciplinariedad limitada por la autonomía de las propias disciplinas. Al considerar las posturas de la complejidad contemporánea, por una parte autores como Margery (2010) manejan alrededor de siete diferentes clasificaciones para las relaciones disciplinares, mientras que Nicolescu (2009) define solo tres vínculos importantes entre las disciplinas. Los niveles disciplinares de Margery evolucionan desde la construcción del conocimiento cerrado a una sola disciplina hasta la cognición de tres saberes metacognitivos: “saber”, “saber hacer” y “saber actuar” articulados en todas las disciplinas. Este investigador presenta siete estadios en la trayectoria disciplinar: la **intradisciplinariedad**, la **interdisciplinariedad trivial**, la **multidisciplinariedad**, la **disciplinariedad cruzada**, la **interdisciplinariedad** y la **transdisciplinariedad**. En cambio,

para Nicolescu hay tan solo tres diferentes interacciones disciplinares: la **pluridisciplina**, la **interdisciplina** y la **transdisciplina**.

Tanto lo interdisciplinar trivial, lo multidisciplinar, lo pluridisciplinar o el cruce de disciplinas se delimita como un enfoque reduccionista y antinatural, pues la relación entre disciplinas viene dada por un esfuerzo de conjunción forzado, en donde se utilizan los métodos de una disciplina en otro o en donde se aportan diferentes miradas a un mismo objeto o en donde las diferentes disciplinas sirven al propósito de una que las lidera. Lo “multi” o “pluridisciplinario”, según Nicolescu, “comprende el estudio de un objeto, de una sola y única disciplina por varias disciplinas a la vez” (2009: 37). Es obvio que estos conceptos disciplinares se relacionan, no desde el vínculo de articulación, sino desde la unión autónoma y diferenciadora para explicar un hecho que no es común a todas las disciplinas ni en trascendencia ni en contribución. En ellas no hay un verdadero sentido de la integración desde la gestación de disciplinas para construir conocimiento, pues se respeta la autonomía de cada una de las disciplinas para lograr un objetivo común.

En cualquiera de estas prácticas disciplinares las miradas, las disciplinas y/o los participantes, de alguna u otra manera, se ven enriquecidos por los procesos de cruce y por las aportaciones, es obvio que se evidencia una construcción de conocimiento y que, muy probablemente, estas prácticas sean las necesarias y adecuadas para ciertos proyectos científicos, de investigación o educativos. Sin despreciar dichas relaciones, es necesario reconocer sus características y particularidades para emprender proyectos disciplinares desde la relación más conveniente a los mismos.

En lo interdisciplinario y transdisciplinario, en cambio, se interrelacionan los saberes orgánicamente para abarcar un objeto nuevo, frente a un hecho no abordado por alguna de las áreas; esto implica que un área dentro de las ciencias sociales pueda afrontar discursivamente otra área disciplinar desde un punto de vista legítimo; cada una de las construcciones de los saberes se deforma para generar otra nueva metodología que propone otra nueva naturaleza a los saberes estudiados.

Lo interdisciplinar, según Margery, representa una reciprocidad desde la constitución de objetivos comunes al proyecto y la noción de fronteras disciplinares es explícita para “atacar” la parcelación de saberes, pues la integración comienza desde “la formulación del plan de acción y la definición de la contribución de cada miembro” (2010: 52). Para Nicolescu, existen tres grados en donde esta relación, más orientada a lo transdisciplinario, se puede presentar. El primer grado puede darse desde “la transferencia de los métodos de una disciplina a otra” (2009: 37), es decir desde el grado de aplicación de un método a otra disciplina; el segundo, desde el grado epistemológico, donde las lógicas de un campo se transfieren a otro; y el tercero, del grado de generación de nuevas disciplinas a partir de la unión de varias.

Nuestra propuesta transdisciplinaria se centra en la transferencia y en la aplicación de métodos que trasciendan de la literatura al cine, pues del análisis textual literario se crea la construcción textual cinematográfica. Así nuestra propuesta didáctica es transdisciplinaria, en primer grado, porque un método se transfiere a otro y, en segundo grado, porque las lógicas de un área se trasvasan a otra.

Aquellas relaciones transdisciplinarias aún siguen enfocándose en lo disciplinar, sin embargo, en Margery y Nicolescu lo transdisciplinar apuesta por lo que está “*entre* las

disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su finalidad es la *comprensión del mundo presente*, y uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 2009: 37). Esta postura, interesada en las dinámicas de interacción entre diferentes realidades, se enfoca en esquemas cognitivos comunes, bajo los cuales se pueda afrontar cualquier nivel de realidad; por ello, como sugiere Margery “supera la noción de disciplina, al producir saberes no asociados con ningún dominio en particular, aunque potencialmente útiles en todos ellos” (Margery, 2010: 55). Esta fuerza transdisciplinar es a la que se enfoca nuestro **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria**: a la metacognición, pues la construcción de conocimiento se apoya en la literatura como estímulo y en el cine como constructo para potenciar los saberes individuales y colectivos: el conocimiento estratégico, el condicional y el autoconocimiento.

El efecto desestabilizador e incómodo que produce introducir un área del saber en otra permite que se cuestionen, desde conexiones diferentes, los principios epistemológicos de las disciplinas, su probabilidad de renovar las enseñanzas y los mismos saberes (Fernández, 2011: 18). Aunque lo natural no es la, multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad, sí lo es la relación de los Estudios Culturales con lo transdisciplinario porque sus objetivos “apuestan al resquebrajamiento de sus límites o fronteras” (Ríos, 2002: 248), permitiendo que se desdibujen las líneas académicas preexistentes y se enfrenten las disciplinas a los retos que implica afrontar una investigación transmoderna. El requerimiento transmoderno actual lleva a reflexionar sobre la hiperespecialización, pues observada como un extremo, hoy en día deriva en una fragmentación de saberes que no puede sino ser reduccionista ante las múltiples miradas

que exige la realidad:

todo oficio en el futuro tendrá que ser un oficio que se pueda tejer, un oficio que esté religado al interior del ser humano y a los hilos que lo religan con otros oficios [...] no se trata de adquirir varios oficios a la vez, sino de construir un núcleo flexible que permita rápidamente el acceso a otro oficio (Nicolescu, 2009: 94).

Si llamamos oficio, en términos de Lyotard, al quehacer que proponemos en nuestro **Modelo de didáctica transdisciplinaria**, nos referimos a la capacidad de traducción de un lenguaje artístico a otro para orientar discursos y crear mensajes flexibles que contemplen la complejidad de la estética Transmoderna de la literatura y del cine. Creemos que el Modelo se encamina a incentivar el oficio reflexivo, completamente ligado al interior del alumno y por lo tanto religado a muchos oficios a la vez.

Los Estudios Culturales, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad aportan multiplicidad a los fenómenos de estudio, de ahí la importancia de tomarlos como principio organizador de la mirada transmoderna; integrar su relación nos permite emprender nuestro proyecto académico porque valida disciplinas y niveles de la realidad que se adecuan a las necesidades comunicativas de la actualidad.

La transdisciplina no es un enfoque o una propuesta, sino una actitud que, en palabras de Nicolescu, requiere tres rasgos fundamentales: el rigor, la apertura, y la tolerancia³³. Así se desprende de la “Carta de la Transdisciplinariedad” uno de los

³³ En su *Manifiesto*, páginas 87 a 89, se puede observar de forma más amplia, estas características, las cuales se contrastan con las confusiones y extravíos de la transdisciplina explicadas sus páginas 81 a 86. Dichos extravíos llevan al “*empobrecimiento de la dimensión trans-subjetiva del ser*” (2009: 86). Las confusiones

principios fundamentales. En su artículo 14 podemos leer lo siguiente:

Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y de la visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que tenga en cuenta todos los elementos necesarios, es la protección contra las posibles derivas. La apertura comporta la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras (107).

Lo básico a tomar en cuenta para afrontar la actitud transdisciplinaria es reconocer las cosas y los seres y la relación entre ellos, de tal forma que se perciban la mayor cantidad de niveles de realidad en lo observado.

El primer rasgo de la actitud transdisciplinaria es el rigor teórico y experimental, es la argumentación, y nuestra propuesta se basa en que la argumentación discursiva se observe en el lenguaje. El lenguaje comunica y busca en uno mismo y en otros los diferentes niveles de realidad de la experiencia, por lo que el rigor lingüístico se “*encuentra siempre entre el ‘por qué’ y el ‘cómo’, entre el ‘Quién’ y el ‘Qué’ [...] La triple orientación del lenguaje transdisciplinario –hacia el ‘por qué’, hacia el ‘cómo’ y hacia el tercero incluido*³⁴– asegura la calidad presencial de aquél o de aquella que emplee

son “*el olvido de la discontinuidad de los niveles de Realidad y de los niveles de percepción*”, “*la reducción arbitraria de todos los niveles de percepción a un único y mismo nivel de percepción...*”, “*el reconocimiento de la existencia de varios niveles de percepción a la vez que rehúsa admitir la existencia de varios niveles de Realidad*”, y el extremo de la confusión sería “*reconocer muy bien la existencia de varios niveles de Realidad y de varios niveles de percepción sin que se considere su rigurosa correlación*”.

³⁴ Según Nicollescu todo hecho transdisciplinar implica la “lógica del tercero incluido”, en donde se explicita y reconozca que existe más que una estructura interactiva: una abierta y relacional de los diferentes niveles de realidad. Esta noción sistémica implica la imposibilidad de completitud en el conocimiento, por lo tanto la evolución del conocimiento desemboca en un conocimiento abierto. (Cfr. Nicollescu, 2009).

el lenguaje transdisciplinario” (2009: 87). En este sentido proponemos que los alumnos a los que va dirigido el Modelo, argumenten sus discursos en el lenguaje teórico de la literatura y del cine, en los rasgos y códigos que les son propios para el análisis y la construcción de textos³⁵.

El segundo rasgo es la apertura a lo desconocido, inesperado e imprevisible. De esta forma, la transdisciplina rechaza los dogmas, la certeza, las verdades absolutas y los sistemas cerrados, se abre tanto a preguntas como respuestas y se enfoca en una cultura humana en donde el “Sujeto es en sí mismo la pregunta abisal que asegura la permanencia del cuestionamiento” (2009: 88). Tal actitud acepta respuestas temporales y por ello observa al hombre desde la posibilidad infinita de la multiplicidad de realidades, percepciones, cuestionamientos y respuestas. En este contexto nuestro Modelo apuesta por el trabajo cooperativo entre individuos para apertura y la tolerancia hacia los otros que, con otras miradas, enriquecen la propia visión de la realidad.

El tercer rasgo se identifica con la tolerancia a las posturas opuestas a la actitud transdisciplinaria: la búsqueda, investigación y práctica transdisciplinaria se encaminan a encontrar los lazos o las uniones entre las disciplinas; la actitud tolera los opuestos, los antagonismos, los binarios, los contrarios o las antítesis, pues de ellas se desprenden las polaridades observadas transdisciplinariamente para la extensa complejidad de la realidad.

³⁵ La alusión constante que se hace a “texto audiovisual” tiene su referente en la propuesta de Bal y la ventaja de hablar de “textos visuales” como un concepto viajero de la literatura que enfatiza el sentido analítico de los diferentes códigos que contribuyen a la construcción de significado. La referencia lingüística propuesta por Bal al hablar de texto es la base utilizada para proponer la creación de textos audiovisuales a partir de textos literarios. (Cfr. Bal, 2006: 33-34).

Como bien lo señala Nicolescu, la transdisciplinariedad implica la observación de niveles de realidad y una percepción vasta para la representación de la misma. Naturalmente, hay una noción de la complejidad implicada en ello:

la complejidad social señala, hasta el paroxismo, la complejidad que invade todos los campos del conocimiento. El ideal de la simplicidad de una sociedad justa, fundada sobre una ideología científica y la creación del ‘hombre nuevo’ se derrumbó bajo el peso de una complejidad multidimensional (2009: 33-34).

La actitud transdisciplinaria, que deviene en una cultura transdisciplinaria exige una labor dimensional mayúscula para un verdadero sentido de la integración, pues los estudios unipuntuales o monometodológicos³⁶ ya resultan obtusos, reduccionistas o simplistas para nuestra época. Reconocer en la educación este principio invita a renovar, no solo discursivamente, los principios o fines de la misma, sino propositivamente los planes de estudios, los contenidos disciplinarios, el acercamiento a las humanidades, las miradas académicas y las actitudes docentes para que se entrelacen transversalmente en la producción de saberes desde distintos códigos, articulados en la compleja realidad y en la trascendencia de la cognición personal.

³⁶ Para Bal la mirada unidisciplinar no tiene porque ser negativa siempre y cuando la disciplina “mantenga sus fronteras permeables” (2006: 45). La observación de los mecanismos de cada disciplina permiten propagar conceptos con una carga significativa concreta para que después del viaje disciplinario, a su regreso, la comprensión del concepto bajo esa disciplina permeada se resignifique. Como movimiento natural, Bal apela a la propagación de los conceptos desde la potencialidad diluyente de esas fronteras disciplinarias.

2.3 Disciplinas humanas: Literatura y Cine

La literatura junto con la cinematografía se delimitan como una combinatoria probable, de la infinidad de multiplicaciones posibles que existen, para entretelar los saberes³⁷ y el conocimiento de forma transdisciplinaria. Si como afirma Zavala “el elemento estratégico común a todas las ciencias sociales es el concepto de identidad, mientras el elemento estratégico común a las artes y las humanidades es el concepto de cultura” (2002: 2), el cine y la literatura, por pertenecer a las artes, se restringirían a la estrategia conceptual de la cultura. Es posible situar mediante el estudio contextual de la historia, la evolución de ambos saberes y sus procesos de producción, y también situar a las artes como estudios comunes a las ciencias sociales que integran los conceptos de identidad y cultura. No en vano nuestra propuesta está encaminada a estudiar la cultura a través de la literatura y a reforzar o forjar una identidad a través del cine.

La relación entre el cine y la literatura es ya lejana en el tiempo. En el año 1929 Eisenstein, en su estudio *El principio cinematográfico y el ideograma*, muestra al haikú como el principio básico del montaje –código propiamente cinematográfico–, circunstancia que resulta trascendental por diferentes razones.

La primera, porque relaciona al cine con la literatura en la cuestión de lo breve, por su capacidad de transmitir una idea: “el ideograma nos proporciona un medio para la

³⁷ En palabras de Calvino “el gran desafío de la literatura es poder entretelar los diversos saberes y los diversos códigos en una visión plural, facetada del mundo” (2007: 114). Aunque Calvino proponga esta como una empresa aún no lograda, para nosotros no hay disciplina más transdisciplinaria que la propia literatura, la cual a lo largo de la historia de la humanidad ha podido entretelar saberes para el conocimiento del hombre como ninguna otra forma de comunicación.

impresión lacónica de un concepto abstracto, el mismo método, traspuesto a la exposición literaria, hace surgir un laconismo idéntico de imágenes directas” (Eisenstein, 1989: 86). Eisenstein apela a la estructura concreta –tres versos: 5-7-5 en español– que ya asegura la brevedad, pero a su vez a la inspiración directa basada, generalmente, en elementos de la naturaleza que se abstraen de forma inmediata como contemplación. Se asegura esta particularidad, en el Modelo que proponemos porque la minificción, tanto literaria como audiovisual, aporta la cantidad necesaria de información para transmitir una sola idea, un solo pensamiento: un concepto.

La segunda razón se centra en el hecho de que permite mostrar el concepto ‘al desnudo’ cuando se habla de la impresión concentrada del haikú. Según Eisenstein “su adorno (una expansión por adición de material) transforma la fórmula en una imagen, en una forma acabada” (1989: 86). El haikú como registro poético finito es una instantánea que captura una sensación despertada en solo una fracción de tiempo que ya ha dejado de existir, su particularidad es la belleza en esencia y no la razón en la abstracción de lo instantáneo. Esta sugerencia del ‘desnudo en la expresión’ lleva a pensar que la traducción de una idea literaria a una forma gráfica se caracteriza por la expresión de una idea simple y desnuda que connota una interpretación ya acabada. Este principio resulta básico para comprender nuestra propuesta educativa que presenta a la minificción audiovisual como la forma acabada y adornada estéticamente, que resulta de un proceso de análisis y abstracción conceptual que parte de la minificción literaria.

La tercera razón se basa en que la relación se da por la adaptación de la literatura al cine en las expresiones monoconceptuales o en el ideograma, estudiado por Eisenstein: “la escritura japonesa es como un sistema de caracteres (denotativo) o como una creación

independiente de gráficos (representativo). Pero en todo caso, nacida del apareamiento del representativo por método, y del denotativo por intención, el ideograma siguió ambas líneas” (1989: 87). La particularidad oriental del haikú tiene una función, entre otras, emotiva, pues su *mono no aware*³⁸ es la captura de la sensación de una emoción profunda que toma una forma representativa y denota el instante. Esta particularidad sensible se nutre de lo instantáneo; sin afán de ser irreverentes con los puristas del género, en el Modelo que ofrecemos, la adaptación cinematográfica tiene la particularidad de ser denotativa (porque refiere al texto literario) y representativa (porque lo recompone), si se habla de una mimesis estética de la realidad representada: su instantaneidad audiovisual brinda sensibilidad y emoción estética.

Para Eisenstein la escritura japonesa representaba un ideograma, una representación de una realidad con un enfoque conceptual único. En nuestra propuesta de Didáctica Transdisciplinaria la producción de un texto audiovisual se identifica con el ideograma porque refleja todas las características del mismo, porque constituye la creación gráfica representativa de aquello que quiere denotar que proviene del texto literario y porque proyecta una instantánea sensible cinematográfica.

Por otra parte, aunque la adaptación no es la base fundamental de la propuesta didáctica que planteamos, es pertinente señalar una tipología de la adaptación que resulta de gran utilidad para comprender la relación disciplinaria que ya se planteaba desde

³⁸ Este concepto se refiere a la cualidad de una persona sensible que le permite expresar la profunda emoción incitada por la existencias de algo que reclama su atención. Vicente Haya propone que “El haikú es solo el registro poético de una instantánea que ha ocurrido ante la mirada del poeta” (2013: 57), por lo tanto su alto grado de *mono no aware* es la medida para la consideración del género.

antao para ambos saberes. Según Urbano Lira las adaptaciones pueden asumir infinidad de formas dependiendo de las decisiones del lector y receptor del texto literario y, así, para concretar su acercamiento crítico, propone cuatro tipos³⁹ de adaptación: la adaptación como ilustración, como transposición, como interpretación y la adaptación libre. Entre ellas, la tipología que aquí interesa es la adaptación libre o adaptación como interpretación que presenta el “menor grado de fidelidad a la obra literaria. [...] actúa sobre distintos niveles: el esqueleto dramático, sobre el que se reescribe una historia, la atmósfera ambiental del texto, los valores temáticos o ideológicos, un pretexto narrativo” (Urbano Lira, 2005: 4). No en vano la obra resulta ser solo un pre-texto para el discurso cinematográfico, pues todo el discurso literario se transforma, no solo por las implicaciones del trasvase y traducción (o la transdisciplina explícita en el proceso), sino por la convicción de la variación y la digresión del original.

No se trabaja en esta propuesta la cuestión de la adaptación, pero si hubiera que referirse a una, definitivamente, sería una adaptación libre la que se sugiere plantear como posible para que el alumno logre los grados de interpretación y dominio de lenguajes que pretende el Modelo didáctico. No utilizamos el sentido de adaptación porque nuestra propuesta didáctica está centrada en el desprendimiento de un concepto (en un lengua origen: lenguaje literario) que contribuya a la articulación para la construcción de mensajes como interpretación-traducción (en una lengua meta: lenguaje cinematográfico).

³⁹ La adaptación como ilustración es un trasvase literal de personajes y acciones; la adaptación como transposición ronda entre la realidad y la interpretación, pero crea una propia identidad al seleccionar los valores literarios más característicos para trasladarlos al discurso fílmico; la adaptación como interpretación busca presentar un nuevo punto de vista alejado del discurso literario que expresa el mundo propio del receptor.

La relación entre el cine y la literatura también se centra en la pureza de cada una de las expresiones artísticas, con su uso particular del lenguaje. Eisenstein, por ejemplo, defendía lo cinematográfico al igual que Horacio Quiroga, quien a pesar de ser literato veía en la cinematografía la forma de expresión más moderna que el hombre podía tener para asir su realidad. Más adelante, en estudios de Peña-Ardid o de Sánchez Noriega, se situó una expresión por encima de otra, sustentada en argumentos como las aportaciones de su valor estético, las influencias mutuas o la inferioridad del cine por su proceso de recepción estático frente al papel activo y participativo del lector literario. Un detenimiento filosófico es planteado por Calvino cuando proclama: “me parece que en esta situación el problema de la prioridad de la imagen visual o de la expresión verbal (que es un poco como el problema del huevo y la gallina) se resuelve decididamente a favor de la imagen visual” (2007: 93). Calvino manifiesta esta afirmación ante las tendencias de la narrativa posmoderna, sin embargo, no proclama la superioridad de lo audiovisual por encima de lo literario, sino solo lo prioritario. Propuestas más novedosas, posteriores a las presentadas, como la de Mora, no se inclinan por ninguna, sino que exploran la relación de ambas disciplinas bajo las condiciones de transmodernidad actuales (o pangéicas como lo propone el autor). Mora invita a pensar en el término ‘lectoespectador’⁴⁰ para reflexionar sobre la interacción entre estas áreas disciplinares, en donde el receptor visiona texto+imagen por una asociación artística, generalmente, virtual de la literatura y el cine o los medios.

⁴⁰ Vicente Luis Mora hace una amplia reflexión de la relación artística de lo textual y la imagen. Para el crítico literario “todo es imagen” y por lo tanto el que mira/lee es un lectoespectador, definido como “cualquier tipo de receptor de manifestaciones artísticas textovisuales que realiza un ejercicio cotidiano de cibercepción en el que se expanden las posibilidades de flujo informativo y de sentido entre dichas manifestaciones y la realidad pangeica” (2012, Capítulo 1, párrafo 6).

Lo que proponemos es que lo audiovisual, para los alumnos, constituya un producto final como resultado de la construcción del conocimiento a través de la literatura. En nuestra propuesta proyectarse a favor de la imagen visual implica apostar por la evaluación de un producto audiovisual, un producto que representa toda una abstracción de conocimiento estimulado por medios literarios. De esta forma no hay una prioridad de una disciplina por encima de otra, ni una estética por encima de otra, sino el reconocimiento de ambas disciplinas con sus propias bases epistemológicas, de manera que la finalidad de la literatura no sea la propia literatura ni la finalidad del cine sea el propio producto creado.

Si retomamos los estudios teóricos habría que considerar que la relación establecida, en un primer momento, fue conflictiva porque los acercamientos a ambas expresiones se hacían a partir de los mismos criterios, tratando de comparar el cine y la literatura bajo los mismos parámetros y olvidando toda una tradición de estudios clásicos en el arte literario, dramático y lírico. Después de los formalistas rusos, el análisis y comentario de un texto artístico se observó desde diferente ángulo “la consideración del ‘material’ con que está concebido y la ‘construcción’ del mismo a partir de sus elementos integradores hicieron desplazar el interés de toda crítica hacia los aspectos más netamente inmanentes del producto o ‘artefacto’ ficcional” (Ruiz, Cervera y Rodríguez, 1998: 13). De ahí en adelante, la distinción entre cinematografía y film comenzó a entenderse desde el punto de vista de la técnica y tecnología, y la creación ficcional del producto. La crítica del arte en el siglo XX entendió que el fenómeno artístico del film tiene sus propios componentes que no comparte con ninguna otra de las artes como “el montaje, las diferentes técnicas de

rodaje, con su variadísimo muestrario de planos y secuencias” (1998: 13) que definitivamente –aunque existan las relaciones disciplinares de cine y literatura, cine y música, cine y teatro, cine y lírica, cine y artes plásticas, cine y filosofía– marcan la postura que establece la imposibilidad de comparar, bajo dichos criterios técnicos, dos sistemas de tan distinta estructura.

Como afirma Peña-Ardid el trasvase de un texto entre estas expresiones artísticas implica similitudes en contenidos semánticos, en categorías temporales, en instancias enunciativas y en los procesos estilísticos que le dan significado y sentido a la obra; y, de forma extraordinaria, el trasvase se cumple a pesar de la imposibilidad de comparar a dos sistemas tan “deshomogéneos” (1999: 23). No en vano la materia prima de ambas expresiones artísticas es diferente: el cine trabaja las imágenes y la literatura, las palabras. Por lo tanto, un acercamiento a ambas tendría que establecerse a partir de otros criterios distintos que contemplen su materia y sus formas.

Como señala Sánchez Noriega (2001: 66) las tres dimensiones que configuran al cine son la reproducción de la realidad, el afán del ilusionismo y espectáculo, y la narrativa. Si se trata de encontrar el soporte disciplinario y epistemológico de la relación del cine y la literatura, se concretaría en la capacidad que tienen ambas expresiones para reproducir la realidad, en su papel constructor de ilusionismo y espectáculo, y en su particularidad narrativa (si fuere el caso). De ahí que la relación disciplinar entre el cine y la literatura sea la más natural y la más experimental de las relaciones artísticas⁴¹.

⁴¹ Ruiz, Cervera y Rodríguez en su estudio sobre ‘cine y estética’ establecen la relación que existe entre el cine y la pedagogía, el teatro, las artes plásticas, la poesía, la filosofía, la danza, la música y la novela. Y aunque estas relaciones se refieren más a los préstamos disciplinares de los que se sirve el cine –como la importancia de la música en el ‘El cantor del jazz’ o las secuencias de danza en películas de Bob Fosse

Una de las posturas más recientes, que permite trazar las características interdisciplinarias del cine y de la literatura, es la de Zavala, quien afirma que no solo la adaptación es importante, sino también la “aplicación de categorías de la narratología para el estudio de la especificidad filmica” (2005a: 59). Su propuesta se hace en el grado de aplicación, si se toma la postura de Nicolescu. En ese contexto propone que los estudios de minificción literaria se extiendan a la narrativa audiovisual breve, con la finalidad de estudiar su capacidad expresiva y comunicativa. Para él es importante establecer una distinción entre traducción y adaptación, en la primera el grado de fidelidad es la clave, mientras que la interpretación del texto es lo importante cuando se habla de adaptación. Sus recientes estudios se encaminan al desarrollo de un modelo de análisis para casos muy específicos que parten de la glosemática lingüística de Hjelmslev⁴² para desarrollar, apoyado en Metz, una glosemática audiovisual. La traducción intersemiótica que Zavala (2014) propone, estudia solamente lo enunciado y la enunciación en expresiones artísticas específicas y no su relación contextual con un todo complejo que le imprima significado.

como ‘Cabaret’ o las posturas filosóficas de Zeffirelli en ‘Jesús de Nazareth’ o el lirismo técnico por la farsa o el primitivismo en ‘Teorema’ de Pasolini– destacan que “de todas las interrelaciones artísticas posibles es la del cine con la novela la más connatural, dilatada y fructífera, porque ambos, cine y novela, son narración y son tiempo y acción hacia el desarrollo de uno o varios personajes. [...] la historia de la novela muestra una evolución hacia fórmulas progresivamente vanguardistas y experimentales en el siglo XX, la evolución del cine corre pareja a este itinerario” (1998: 135).

⁴² El modelo del danés Louis Hjelmslev lo aplica Zavala para el estudio de la narración en diferentes sistemas semióticos: utiliza la literatura, el cine, la arquitectura, la filosofía, la pintura, la música y varios más. Su estudio resulta muy interesante en los términos de la relación literatura-cine, pues observa las aproximaciones del análisis de los textos; también los estudios cinematográficos que se nutren de los literarios; los paralelismos de tendencias teóricas, intertextualidad, metaficción y estudios de minificción; y también la adaptación y los estudios de traducción. Su libro “Cine y Literatura. De la teoría literaria a la traducción intersemiótica” de 2014 resulta importante para reconocer los sistemas semióticos simultáneos de diferentes lenguajes de expresión artística.

Dicha propuesta resulta poco inclusiva ante la diversidad textual y en extremo teórica y, a nuestro entender, no aparece relacionarse con una didáctica que permita la construcción del conocimiento a través de la participación activa del estudiante, ni de estrategias transdisciplinarias centradas en la persona.

A diferencia de lo anterior, en nuestra observación, la relación disciplinaria no solo es teórica y no se basa en la narratividad de las disciplinas, sino que se conjugan sus estudios en las convergencias de ambas expresiones artísticas como punto de partida con base en la serialidad. No solo con fines de adaptación, sino de creación de un producto audiovisual, que entre otras opciones interpretativas, pudiera ser una adaptación. Esta observación de lo secuencial en ambas disciplinas es una de las bases para nuestro enfoque de lo minificcional, para después completar el proceso didáctico con la conceptualización y la apropiación-significación personal del texto.

La relación transdisciplinaria del cine y la literatura en términos educativos responde a la transversalidad desde muchos ámbitos, como bien señalan Pereira & Urpí, “la educación en valores, la educación artística, la comunicación humana, la historia” (2005: 83) se estudian desde estas expresiones artísticas. Además, desde la confrontación psíquica y estética que existe en toda experiencia, “los dos efectos clásicos de la experiencia artística –*mimesis* y *catarsis*– tienen su versión moderna en la experiencia del cine que Mitry defiende bajo las denominaciones de identificación y proyección afectiva” (Urpí, 2000: 277). En la aplicación teórica de esta postura la *mimesis* o la identificación hace referencia al análisis de la minificción literaria, al reconocimiento de la idea y del concepto que el joven tiene al enfrentarse al texto y sumergirse en él; y la *catarsis* o

proyección afectiva se refiere a lo que el alumno devela de su propia persona y proyecta al realizar la reconstrucción del concepto o la idea, ahora, en una minificción audiovisual.

2.3.1 Convergencias enunciativas

Este apartado tiene el propósito de desentrañar las estructuras epistemológicas que configuran las líneas de interrelación entre la minificción posmoderna-transmoderna literaria y la cinematográfica en cuanto a sus partes constitutivas y sus características distintivas. La teoría presentada es una selección crítica hecha a partir de diferentes estructuras propuestas por teóricos cinematográficos, y en ella se han destacado las características teóricas que se pueden aplicar a ambas disciplinas desde la particularidad de cada discurso. Esta aplicabilidad de los estudios cinematográficos a los narrativos, resulta novedosa, pues los viajes realizados de la teoría literaria al cine, ahora vuelven, resignificados de nuevo a su lugar de partida (la literatura) para centrarse en la reproducción de la realidad, en el ilusionismo y espectáculo de las disciplinas.

La tendencia a la brevedad y a la condensación constituye, por otra parte, el juego ficcional posmoderno y Zavala (2007) afirma que el elemento central en la teoría contemporánea es el estudio de las estructuras narrativas. La convergencia central estaría en la narratología⁴³ si, indefectiblemente, ambos saberes se redujeran al hecho de contar

⁴³ Es innegable que un estudio narratológico –ya tratado por Chatman, Garrido, Genette, Metz, Albèra, Casseti, Aumont, Chio, Bal y muchos otros– debiera incluir estudios sobre la diferencia entre historia y

historias. Sin embargo, como ya lo hemos planteado, un producto cultural como lo es la minificción, ya no se reduce al hecho de relatar, sino a procesos mucho más complejos y abstractos como la expresión de un sentimiento o de una idea (como lo es el caso del haiku). Lo que las define es una línea aún más fina sobre la cual descansan ambas estructuras de la ficción transmoderna y esa característica la reseñan los estudios de cine. Para Carmona “la puesta en serie puede, en consecuencia, articular un mundo en forma de estructura narrativa o de estructura no narrativa. La serialidad, en cuanto tal, no implica necesariamente la existencia de un relato” (Carmona, 2005: 184). La construcción artística actual tiene una lógica inmanente que puede definirse, estudiarse y comprenderse mediante la serialidad, bajo la cual todo constructo sigue una coherencia, pero no necesariamente un relato. Este principio de serialidad es la base del estudio del arte conceptual literario y cinematográfico que designamos como *minificción* y que utilizamos en nuestro Modelo, pues esta puede ampliarse a ser narrativa en cuanto relata, pero también puede ser no narrativa, en cuanto se omite un relato.

Carmona estudia la serialidad en el cine a través de la puesta en serie narrativa y la puesta en serie no narrativa. La serialidad o puesta en serie “constituye el aspecto más estrictamente cinematográfico del discurso filmico. Se trata, en definitiva, de establecer una sucesión, según la cual una imagen le precede o/y sigue otra” (2005: 183), y aunque Carmona solo aplica este aspecto al cine, encontramos que esa particularidad también puede trasladarse a la literatura para observar que la serialidad se traduciría en la sucesión

discurso, sobre la voz narrativa y su involucramiento en la diégesis, sobre el espacio y las funciones de la narración y la descripción, sobre el diálogo y los personajes, etcétera. Es decir, estudios narratológicos de la talla de Todorov, Greimas, Propp, Barthes, entre otros. Aunque no se descartan estos estudios para una instrucción en literatura y en cinematografía, esta propuesta solo presenta los que atienden a la minificción literaria y cinematográfica por su condición de serialidad convergente.

de palabras, donde a una palabra le precede la siguiente. Carmona reafirma que es una cuestión técnica, “‘poner en serie’ significa, en efecto, desde el punto de vista técnico, pegar un trozo de película con otro trozo de película” (2005, p. 183). La serialidad es el fundamento de ambos discursos y la convergencia central de ambos sistemas, que siendo disciplinas se pueden estudiar desde la secuencialidad de los elementos. La estructura narrativa no es el fundamento de la disciplina, sino la serialidad entendida como la particularidad del cine (imágenes) y la literatura (palabras) en donde un elemento le sigue a otro y a otro para formar una expresión.

Nuestra propuesta metodológica didáctica se centra en la condición estructurada de serialidad no narrativa que propone el discurso de la minificción, aunque, por supuesto, no invalida la existencia de la serialidad narrativa, para la cual se estudian las teorías de análisis literario, que se aconsejan en páginas sucesivas. Según Carmona pueden considerarse cuatro tipos de principios que pueden estructurar textos “según se basen en un sistema formal *categorico*, *retórico*, *abstracto* o *asociativo*” (2005: 199). Por nuestra parte aplicaremos dichos principios tanto a la literatura como al cine, tratando de enfocarnos en la brevedad de ambos, para observar esa convergencia disciplinaria. Debemos reconocer que en dicha aplicación incluimos ejemplos tanto literarios como cinematográficos en donde se evidencia que los cánones de lo artístico no solo se han desmitificado en la posmodernidad, sino que se han ampliado a consecuencia del devenir transmoderno; por ello algunos géneros periféricos o emergentes⁴⁴ se incluyen en esta

⁴⁴ Desde lo característico de la *Vuelta al día en 80 mundos* de Cortázar o el hipertexto *Sinferidad* de Escalonilla (<http://www.erres.com/abran-esa-maldita-puerta/sinferidad/>) se comprueba, en el caso de la

clasificación con el fin de reflexionar sobre las disidencias artísticas y las nuevas formas de relación literatura-cine o texto-imagen. La minificción literaria y cinematográfica, narrativa y no narrativa, podrían presentar las siguientes variantes:

- **Base categorial:** permiten ordenar el conocimiento del mundo a través de la lógica según diversas disciplinas; se articulan diferentes elementos, con principios simples y repetitivos para exponer categorías. En el cine, por ejemplo, destacarían los documentales científicos, turísticos, políticos... en literatura serían las citas moralistas, los mitos, las sagas, las definiciones.
- **Base retórica:** tienen una finalidad persuasiva, se centran en inducir una opinión, incitar a actuar de determinado modo o a modificar creencias personales; los hechos y las evidencias apelan a las emociones. En el cine se manifiestan los *spots* publicitarios, la propaganda electoral, los videoblogs... en literatura, los aforismos, las fábulas, los dichos y refranes, los ensayos, los artículos, los blogs...
- **Base abstracta:** su principio ordenador es la relación de semejanza entre elementos que evidencian cualidades abstractas; dicha abstracción se logra a

literatura, que el límite de los géneros se puede borrar con facilidad por la hibridación. El estudio sobre estas formas literarias es muy amplio, Vásquez Rocca se enfoca en las retóricas de la posmodernidad y la conformación de la textualidad desde el discurso ex-céntrico; Mora, en la imagen + texto y sus características en la era penegéica; mientras que Barchino propone el término de “libro misceláneo” para una práctica literaria que se presenta más comúnmente en Hispanoamérica, la cual “reúne alegremente textos, muchas veces fragmentarios o inacabados, de forma y contenido diverso y generalmente breve: cuentos, ensayos, poemas, páginas autobiográficas o de diarios, relatos de sueños, de viajes, proyectos, sinopsis, comentarios de actualidad, reseñas de lecturas, dibujos, fotografías. Todo cabe en unos libros cuya idea esencial es, ni más ni menos, que tratar de romper la línea que separa la vida de la literatura y que tratan de reproducir y condensar la pluralidad y la complejidad de la realidad social, literaria y personal del escritor” (1999: 87-88).

partir de la forma en la que se articulan los elementos presentados. Cabría destacar, en este sentido a autores como Beckett o Buñuel, a quienes se les considera parte del ‘anti-cine’; a películas de autor con propuestas personales, que se incluyen en el Cine serie B. En literatura se observa la proliferación de géneros emergentes como los mangas, los hipertextos, los grafitis, los relatos gráficos o los movimientos de acción poética que se dedican a la escritura de leyendas en murales.

- **Base asociativa:** son los textos que sugieren la unión de objetos yuxtapuestos que producen sensaciones o percepciones en el espectador; articulan los conceptos por asociación y requieren del lector la interpretación ante la conexión semántica metafórica y aparentemente irracional. En el cine destacan las películas llamadas experimentales o de vanguardia, los *vines*... en literatura destacan el *fan fiction*, los *mass-media*, los textos de *Twitter* o los mensajes de estado en el muro de *Facebook*.

Si se observa el punto de convergencia entre el cine y la literatura solo con respecto a la serialidad, esta propuesta de Carmona resulta interesante, pues los textos solo tienen un principio de intención que los articula que, narrativamente o conceptualmente, muestra una coherencia textual alineada a un mensaje determinado. A partir de esta clasificación, con los ejemplos propuestos para literatura, se observa de forma reflexiva la amplitud de las manifestaciones artísticas en una época en la que no se pueden ceñir los estándares de aquello que se considera arte⁴⁵ literario y que por lo tanto requiere de una apertura ante

⁴⁵ El capítulo “Literatura textovisual en Pangea: nuevas tecnologías narrativas” de Mora (2012) es un excelente ejemplo del recorrido que el escritor hace para exponer las diferentes relaciones que tiene la literatura con la imagen y las nuevas formas de estética pangeica, en términos del autor. El capítulo es de

los nuevos géneros discursivos.

La reproducción de la realidad es una de las características de la ficción y dentro de ella se puede estudiar la manipulación y el manejo temporal de ambos discursos. Según Peña-Ardid el tiempo es “una de las más ricas posibilidades expresivas que tiene el creador de un relato, y las opciones que se tomen al respecto son determinantes para el propio carácter del relato, el estilo narrativo y, por supuesto, para el resultado estético” (1999: 97). Al eliminar toda estructura narrativa, como proponemos para el estudio de la minificción, la manipulación del tiempo en un texto ficcional, sea de cine o literatura, se reduce solo al estudio del tiempo desde lo externo al discurso y lo interno.

A continuación se detallan las características temporales que se estudian en la convergencia de cine y literatura, que puntualmente sirven para el desarrollo de la propuesta didáctica que presentamos, tomando en cuenta su convergencia solo desde la secuencialidad:

Tiempo externo

- **Tiempo del autor:** analiza el tiempo de enunciación del discurso. Es posible determinar el tiempo en que se produjo un texto o el tiempo en el que se difundió, si existiera alguna característica importante que convenga comentar.
- **Tiempo del receptor:** estudia el tiempo del receptor y el tiempo de

especial interés para reconocer las diferentes prácticas textovisuales que amplían el panorama de la tecnología, la virtualidad y la novela, ('blogonovelas'), la pantalla y la página ('pantpáginas'), la narratividad, el texto ('internexto'), la iconicidad, lo electrónico, lo digital, el pixel y la relación de libertad creativa entre autor-lector.

reproducción del discurso. Permite observar las semejanzas o diferencias percibidas en el proceso de recepción, ya que pueden presentar muchas diferencias si la época de recepción es completamente diferente a la época de producción.

Tiempo interno

- El **tiempo representado**: se refiere al tiempo representado en el discurso con respecto al tiempo de enunciación. Las diferencias son interesantes para un estudio que aprecie posturas estéticas e ideológicas particulares del autor. Esta es una de las características de mayor riqueza conceptual, aunque en la ficción literaria no siempre es posible su determinación, pues como se verá más adelante es una de las características de la minificción.
- La **duración**: afronta la velocidad del relato o la densidad de lo relatado, “la cantidad de hechos en relación a la extensión, en líneas o páginas –o, en el caso del cine, minutos– empleadas para narrarlos” (Sánchez Noriega: 103). Si se reconoce que la minificción se caracteriza por su brevedad y, por ende, por su concisión, el análisis de la duración debe ajustarse a estas dos características condensativas. La duración presenta diferentes estrategias como el sumario y la escena.
 - El **sumario**: resumen que condensa el discurso en lo más relevante para enunciarse. Con ello se logra una mayor economía discursiva.
 - La **escena**: coincidencia del tiempo de lo representado con el tiempo de representación del discurso. Es un método considerado

realista que se presenta con menos artificio, pues se prolonga lo que tarda en representarse o reproducirse. En literatura se aprecia a través de la coincidencia entre el relato y la historia (o diálogos), en cine se puede apreciar a través del plano-secuencia.

A aquellos relatos no ubicados temporalmente, que carecen de elementos pertinentes para concretarse, se les asigna la condición de ‘atemporales’. Generalmente son discursos “de carácter legendario o mítico, en los que funciona como un elemento de anulación de cualquier contexto espaciotemporal” (Peña-Ardid, 1999: 109). El estudio del tiempo para esos textos se centraría en la duración de la serialidad o la duración del texto, es decir, la extensión, en número de palabras.

Otro de los teóricos que estudia la cuestión temporal es Gérard Genette, sin embargo por su apego a los relatos tradicionales narrativos, el Orden Temporal que él propone –aunque sí converge entre literatura y cine en estudios regulares– no se equipara con la literatura y el cine breve, desde lo minificcional, la cual es el objeto de estudio de nuestra propuesta. Así cabe considerar que, con respecto a la “duración”: la dilatación, alargamiento, dilación o deceleración no permiten caracterizar a la minificción, pues no hay una intención de dotarlo de mayor intensidad dramática al tratar de ralentizar el discurso o de utilizar la técnica de la descripción; tampoco la “elipsis” tiene cabida, pues ya es una característica constitutiva de la minificción el omitir la información. Tampoco la “pausa” es característica de la minificción, pues implicaría una digresión reflexiva por parte del autor, en el caso de la literatura, o la detención de la imagen en un fotograma fijo, en el caso de la cinematografía. En cuanto a la “frecuencia” es posible que la

minificción se reduzca al relato singulativo y al iterativo, pero no al repetitivo⁴⁶.

Además del tiempo, otra de las convergencias enunciativas de ambas disciplinas es su afán de ilusionismo o espectáculo. Peña-Ardid aclara que la narración cinematográfica se construye mediante el juego de informaciones que ofrecen los personajes y el punto de vista de la cámara (1999: 134). Si se retoma la idea de la serialidad no narrativa, la afirmación de Peña-Ardid se reduciría a que la construcción de la ilusión se estudia por medio del punto de vista. Posicionado desde una postura más estética la ilusión se logra a partir los conceptos de la focalización y la edición, pues en ellos se basa la construcción y la serialidad ficcional.

El punto de vista o focalización, como lo define Chatman es una situación ideológica por medio de la cual se comunica, es una perspectiva desde la que se realiza la expresión ficcional (1990: 164). Tanto en literatura como en el cine, esta cuestión del foco en la posmodernidad se desdibuja en ciertos límites planteados por los teóricos. En literatura, al ser enunciativo, se le estudia con respecto a la posición en donde el autor decide situar al lector y, en cine, ópticamente, se refiere al desplazamiento de la cámara que permite al espectador observar desde una determinada perspectiva⁴⁷. Carmona

⁴⁶ Se pueden encontrar textos minificcionales con relato singulativo donde se expone solo una vez lo que sucede una vez y también se pueden encontrar textos iterativos que exponen una vez lo que ha sucedido ‘n’ veces (Cfr. Genette en Valles Calatrava, 2008: 203-207). Sin embargo, la repetición expone ‘n’ veces lo que ha sucedido una sola vez y en principio la minificción pretende la concisión a toda cosa, por lo que la repetición no es una característica presente en ella.

⁴⁷ Carmona hace grandes aportaciones al estudio del punto de vista en ambos discursos. Para él “si el ámbito de la focalización novelesca puede resumirse en un enunciado del tipo ‘Yo Hablo’, la cuestión cambia cuando nos enfrentamos con un film, donde la focalización se resume en un enunciado bastante diferente:

contrasta ambas disciplinas y llega a afirmar que el punto de vista tiene, en los discursos verbales, un sentido metafórico, mientras que en los discursos icónicos, un sentido literal:

toda imagen expresa inevitablemente un punto de vista, cargándose de intencionalidad, de juicio sobre lo que se muestra, ya que la mera operación de recortar un encuadre en el continuum de lo visible, debe ser leída como operación reveladora de una voluntad, o si se quiere más precisamente, de un sentido (2005: 194).

El estudio del punto de vista para ambos géneros se perfila, por otra parte, con la teoría propuesta por Genette sobre el punto de vista cognitivo⁴⁸. Lo cognitivo hace referencia a la condición de conocimiento que manipula la organización y la disposición de los materiales con los que se construye una ficción. En este punto se detallan las características de la focalización o punto de vista que son las más comunes a ambas disciplinas y que pueden estudiarse desde ambos saberes.

- **Focalización cero:** se caracteriza como un punto de vista no focalizado ni determinado en el relato, por lo mismo puede ser todo y nada a la vez: lee mentes y relata pensamientos; sabe más que cualquier otro personaje o con la capacidad de borrar las huellas de la enunciación y por lo tanto transparentarse.
- **Focalización interna:** Exposición subjetiva, puesto que aparece centrada en un personaje. Puede presentar dos variantes: “**Fija o variable**, en función de que cambie a lo largo del relato y haya uno o más personajes focalizadores, y

‘Yo veo’” (2005: 193).

⁴⁸ Más allá de las categorías de Genette sobre el punto de vista, que marca la relación entre el lugar que ocupa el personaje y la cámara, Carmona especifica el punto de vista óptico y punto auditivo, donde expone las teorías de Jost sobre la ocularización y la auricularización, y la taxonomía propuesta por Chateau, donde relaciona la auricularización con la ocularización (en Carmona, 2005: 195-196).

Múltiple cuando hay más de un personaje desde el que se cuentan los mismos sucesos” (Sánchez Noriega, 2000: 91).

- **Focalización externa:** es objetiva y se identifica como ‘visión desde fuera’, las acciones y los datos son vistos desde el exterior y no se conocen los pensamientos de los personajes. Generalmente, la cámara permanece fija y no existe la posibilidad de hacer zooms, tomas abiertas, y no permite centrarse en detalles, pues solo es una exposición conductista.

Por último, la edición es otra de las características convergentes que comparten ambos discursos y presenta una relación íntima con el punto de vista. La edición aquí se entiende como la selección de la realidad, la organización, el ensamblamiento, el medio compositivo, la sintaxis, el pegamento que permite re-organizar las ideas-elementos del lenguaje para construir un discurso con un estilo característico, ya sea cinematográfico o literario. Sin embargo, el montaje propiamente se considera uno de los fundamentos del lenguaje cinematográfico “de ahí que sea el montaje de todos estos elementos, tanto desde el fotograma más elemental hasta el filme completo, lo que es considerado como factor esencial de la expresividad argumentativa del filme” (Eisenstein, 1989: 44)⁴⁹. Sergei Eisenstein fue un hito en el estudio del montaje intelectual, la estética cinematográfica cambió radicalmente gracias a sus propuestas revolucionarias, en donde se entendía que el

⁴⁹ Eisenstein consideraba que la combinación de los conceptos conllevaba la edición, para él el hecho de dibujar una gota de agua frente a un ojo remitía al significado de llorar, su acercamiento al montaje parte de la relación imago-cultural psíquica que un individuo comprende por asociación. Afirmaba que la combinación de planos “sencillos en su significado, neutrales en su contenido, en contexturas y series intelectuales” (1989: 85) es medio inevitable para componer representaciones expositivas de la realidad.

montaje es “el ensamblaje de secuencias desde una perspectiva semántica de contenido significativo” (Ruiz, Cervera, Rodríguez, 1998: 85). Incluso la particularidad del montaje cinematográfico establece una relación temática entre el cine y la filosofía que se da en el acercamiento del cine soviético a la formalidad de las construcciones filmicas⁵⁰.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que aunque el montaje es propiamente cinematográfico, la edición no lo es, de ahí la distinción nominal para una actividad tan similar. Tanto la edición cinematográfica como la literaria tienen infinitas posibilidades combinatorias estilísticas dependiendo de una multiplicidad de dimensiones, factores y variables que sería imposible concretar en unas líneas. Sin embargo, podemos establecer que una de las convergencias sistémicas características de ambas disciplinas es la edición como principio de reorganización para la coherencia de ideas presentadas de manera secuencial.

La edición en literatura es una cuestión que viene dada por el nivel fónico del estudio de la lengua⁵¹ en la enunciación el discurso, mientras que en la cinematografía la edición es una cuestión de continuidad estilística para la serialidad. Establecer una vinculación relacional entre las herramientas literarias y cinematográficas en edición es

⁵⁰ Las reflexiones y los acercamientos de Ruiz, Cervera y Rodríguez sobre el montaje intelectual llevan a concretar la importancia del montaje en la “carga ideológica” del filme. Para ellos “el montaje es, pues al cine, lo que la estructura argumentativo-silogística al pensamiento filosófico. Sin un cuidado extremo de las técnicas de montaje, el contenido semántico de la ‘oración’ y el texto filmicos, carecen de consistencia, coherencia y cohesión, como las proposiciones de un tratado lógico-filosófico” (1998: 86).

⁵¹ Según los niveles de estudio de la lengua, el nivel prosodemático que estudia el acento y la entonación y de ahí su pertenencia al fónico, se encarga de la características de los signos de puntuación que permiten establecer la correcta entonación, dar las pausas correspondientes a la enunciación de los textos, además de brindar significados categóricos a las palabras entre signos, y brindar sentidos textuales con diferentes matices. (Cfr. Benito Mozas, 1981: 75-79).

exhaustivo y probablemente sea más un punto de desacuerdo que de innovación, por lo que solo es conveniente observar que las disciplinas comparten el proceso de edición con métodos de lenguaje propios que permiten la expresión de un mensaje por medio de signos propios de cada código de comunicación. Mientras el lenguaje cinematográfico permite técnicas específicas de edición —exploradas ampliamente desde Hitchcock hasta la ‘Escuela de video’ en *vimeo*⁵²— como el corte invisible o el corte limpio, las transiciones, los fundidos, los barridos, el plano secuencia, las técnicas de *stopmotion*, el *timelapse* o de *hyperlapse*; la literatura cuenta con opciones de edición, muy particulares del estilo de cada editor, entre los que destacan las herramientas de los signos de puntuación como el punto, la coma, los dos puntos, los signos de exclamación y admiración, los paréntesis o los puntos suspensivos y los guiones.

2.3.2 Divergencias sistémicas

El lenguaje audiovisual presenta características muy diferentes con respecto a la literatura y viceversa, a pesar de sus semejanzas básicas. Es preciso, por tanto, de manera general, establecer qué particularidades del sistema cinematográfico no comparte la literatura y qué características literarias sí se pueden trasvasar a los códigos filmicos. Esta

⁵² Destacamos estos ejemplos de montaje por la importancia que ha tomado el proceso de edición textovisual, por encima de la edición literaria. Desde el documental ‘A Talk with Hitchcock’ de 1964 (donde el cineasta propone el término ‘ensamblaje’ para el montaje o la edición) hasta ‘Vimeo Video School’ creada en 2010 (videos que enseñan cómo mejorar la edición de videos) la proliferación de las técnicas de montaje y edición han minado la estética de la mirada cinematográfica y, por supuesto, la estética de la mirada virtual.

selección de las particularidades se detalla con miras a la propuesta educativa y su enseñanza, por lo tanto, al no ser una especialización cinematográfica, se reducen al nivel mínimo básico de conocimientos los códigos con los que los alumnos sí pueden trabajar para la producción de minificciones audiovisuales. Los planos, los movimientos y ángulos de cámara, el encuadre y la composición, la luz y coloración, y los sistemas significativos de sonido son las características más representativas de los mensajes audiovisuales que articulan su sistema y que la literatura no comparte sino en efecto psicológico.

En primer lugar, el plano se define como la parte de una película que se registra por una cámara entre el inicio y el fin de una toma. Los componentes del plano son muchos, entre ellos cabe destacar la duración, el ángulo de toma, la escala, el encuadre, la profundidad, definición, etcétera. A continuación se detallan los más importantes y convenientes para una enseñanza puntual de la ficción audiovisual.

Escala del plano

- **Plano abierto:** es un plano general que sitúa al espectador en un lugar; responde al “dónde” porque permite contextualizar al personaje y a su entorno, su función es completamente descriptiva. El Plano General o el *Long Shot* es el más característico en su tipo por presentar imágenes generalmente de paisajes.
- **Plano entero:** es un plano que permite reconocer la interacción entre los personajes; responde al “quién” porque centra la acción y la atención en el sujeto que aparece. Dos son los tipos más característicos, el Plano Medio y el Plano Americano.
- **Primer plano:** es un plano específico que permite intensificar y remarcar la

acción; responde al “cómo” porque pone de relieve y con detenimiento una nueva dimensión de los personajes, al detallar sutilezas. Los más comunes son el plano detalle o el inserto.

En segundo lugar, una característica importante tiene que ver con “el ángulo de visión respecto al cual la imagen es mostrada, lo que implica colocar a los espectadores en una determinada posición frente a la puesta en escena del plano” (Carmona, 2005: 101). El número de ángulos parece infinito ante las posibilidades que tiene una cámara de situarse en un ángulo en el espacio, sin embargo se distinguen tres básicos.

El ángulo de toma

- **Normal:** la posición de la cámara coincide con el eje del personaje o con una postura ideológica determinada. Este ángulo pretende dar el sentido de igualdad al espectador ante lo mostrado y puede utilizarse en una toma frontal, posterior o una toma lateral.
- **Picado:** la cámara se sitúa por encima de la materia filmada, pretende mostrarle como vulnerable e inferior.
- **Contrapicado:** la cámara se sitúa por debajo del eje central de la materia filmada para darle énfasis y un sentido de superioridad.

Solo cabe mencionar a este respecto que también puede estudiarse la inclinación de la cámara, es decir, la posición de lo filmado con respecto a los ejes verticales y horizontales del encuadre.

En tercer lugar, la particularidad del cine se centra también en la posibilidad de la movilidad. La cámara y su estado es una de las técnicas que no puede utilizar la literatura de forma práctica, aunque sí de forma estilística por medio de la escritura con complejas manipulaciones del lenguaje y técnicas descriptivas.

Estado

- **Fija:** la cámara permanece en reposo mientras registra los movimientos de los personajes u objetos.
- **Movimiento:** se pueden realizar movimientos de cámara o movimientos ópticos; en los primeros –más como un efecto de traslación– la cámara se mueve siguiendo el curso de algún sujeto u objeto por medio del *travelling*, del *dolly*, del *steadycam* o de la grúa; en los segundos, la cámara permanece fija, mientras la lente realiza *zooms in* o *zooms out*.

El encuadre y la composición, como un mecanismo centrípeto, requieren la selección intencionada de los elementos que integran lo visto en cámara y se refieren más a los aspectos de estética visual que a la configuración de la página en blanco, de ahí su diferencia con literatura⁵³. La enseñanza se encamina a la delimitación estética del campo visual, a la capacidad de mostrar a la fotografía como arte, dependiendo del interés, la

⁵³ Existe una diferencia abismal entre el cine y la literatura en este respecto, pues esta última carece de técnicas en composición propiamente. Un ejemplo de ello es la utilización de la ‘Regla de los tercios’, la cual define dos líneas horizontales y dos líneas verticales que se cruzan para formar tercios y bajo los cuales se compone un encuadre o toma según diferentes intenciones estéticas. La literatura, por su parte, debe ayudarse de otras disciplinas como el Diseño Editorial o Diseño Gráfico para poder comenzar a hablar de técnicas de composición o maquetación en composición visual.

intención y la estética que pretenda reflejar el alumno. Amar Rodríguez, define la composición como: “la estructura invisible del plano y está repleta de imaginarias líneas horizontales, verticales, oblicuas, zigzagueantes... así como puntos, contrapuntos y otras fuerzas, además de aspectos estéticos –como la luz y el color– que completan la estructura visible del cuadro” (2000: 145). Al respecto, Eisenstein explica⁵⁴ el método japonés sobre la composición, que resulta muy útil para fines prácticos en la construcción del conocimiento a partir de la selectividad. El método explora una realidad que pretenda exponer, para después “recortar” y delimitar los encuadres más específicos de un enfoque que quiera significar; esta circunstancia marca una gran diferencia con el método tradicional occidental en donde, generalmente, se determinan unos límites dentro de los cuales hay que representar una realidad. El Anexo 1 puede servir para una visualización más clara de lo que pretende Eisenstein en la cuestión de la composición y los encuadres.

En este punto es importante destacar la importancia de la luz como parte de la composición y, más ampliamente, de los códigos visuales particulares del cine que no se comparten con la literatura. Organizar los diferentes usos de la luz en la composición de un encuadre requiere la definición de una idea respecto a la utilización de la luz como utilitaria o simbólica. La luz “puede limitarse a hacer visibles los elementos que lo integran o, por el contrario, servir para desrealizar, subrayar o difuminar un elemento del

⁵⁴ Eisenstein hace referencia a los diferentes métodos de dibujo de las culturas de occidente y de oriente, y las relaciona con las tendencias del encuadre de un plano. Comenta “una es el método expirante de la artificial organización de un hecho frente a la lente [...] El otro es una selección hecha por la cámara: organización por medio de ésta. Recortando un fragmento de la realidad con el hacha de la lente” (1989: 96).

encuadre” (Carmona, 2005: 102). En el primer caso la luz juega un ‘papel neutro’ y pragmático; en el segundo, la luz juega un papel simbólico donde la colocación intencionada de una luz cenital, una iluminación tonal para ambientar, la utilización de la contraluz o los tamaños en la proyección de la luz pueden direccionarse⁵⁵ con respecto a personajes u objetos, en general, es decir: cualquier registro de la cámara se modifica por iluminación para generar significados diversos.

Cabe aclarar que el color también se añade a los códigos visuales propios del cine. La utilización del blanco y negro, del color o del sepia indican la intención de producir un efecto en el espectador. El tipo de coloración utilizado y los contrastes propuestos son importantes porque, también, sustentan ideas de construcción cinematográficas.

Por último, en cuanto a la particularidad del sonido, tanto Casetti como Mitry o el propio Eisenstein, entre otros teóricos enfocan parte de su investigación en los aspectos del sonido fónico o en la palabra, el sonido musical, los ruidos reales y el silencio. Carmona establece tres tipos de códigos sonoros: voz, ruido y música y, aunque presenta algunas complejidades más abstractas para especialización en filmografía, nuestra propuesta solo tomará en cuenta los términos básicos que figuran a continuación.

Sonido

- ***In y out:*** se refiere a la voz, al ruido o a la música que se emite como parte de la

⁵⁵ Carmona aclara que los códigos de iluminación, ya sean neutrales o simbólicos, tienen un grado de significación implicada que les permite direccionarse para construir un proyecto comunicativo específico. La gradación entre los polos (neutrales o simbólicos) obedece, según el autor, finalmente a una implicación pretendida.

diégesis acontecida. Lo *in* marca lo que se presenta desde el interior del encuadre, como la voz de un personaje, el ruido de su caminar o la música que pudiera presentarse si hay personajes que emitan tal sonido. Lo *out* determina lo que forma parte de la historia, pero está fuera del campo visual, como la voz de otro personaje que no se encuentre registrado en cámara, el ruido ambiental que enmarca las acciones o la música ambiental que se presenten en el lugar de los hechos.

- **Over:** constituye los elementos sonoros que no se visualizan en la pantalla y además no pertenecen a la historia. Las voces de lo que pudiera llamarse narrador que irrumpe la diégesis con explicaciones, los ruidos de efectos especiales y la música o banda sonora que intensifica lo contado son los códigos sonoros *over*.

La última característica, aunque no es una imperante en la construcción cinematográfica, es conveniente tratarla como una cualidad única del arte cinematográfico y tiene que ver con la cuestión de la simultaneidad. Los estudios teóricos muestran que la pantalla dividida o la exposición de dos hechos dentro del mismo encuadre, gracias a la profundidad de campo, son dos de las técnicas más utilizadas –aunque una más artificial que la otra– para presentar la ubicación temporal y espacial del discurso cinematográfico. Esta característica es una de las diferencias más marcadas del sistema con el que el lenguaje cinematográfico, a diferencia del literario, puede jugar. Es indudable que, literariamente hablando, la cuestión de la simultaneidad se explica con recursos lingüísticos y expresivos como “mientras”, “al mismo tiempo”, “en el mismo instante”... que necesariamente, por la misma construcción lingüística implican sucesión, aunque

pretendan simultaneidad. Con ello observamos que la simultaneidad literaria no es pura como lo puede hacer el cine.

Las diferencias y convergencias del cine y literatura son de las áreas más estudiadas en el campo de las Humanidades y las Artes. La relación se da desde finales del siglo XIX por la inspiración que le generan al cine los relatos literarios, los personajes arquetípicos o las problemáticas humanas reflejadas profundamente a través las letras, lo que se puede observar en las primeras obras de Méliès al encontrar la naturaleza narrativa del filme; o también a través de los recursos cinematográficos que adopta la literatura para enriquecer la estilística de las obras, por ejemplo a través de la literatura cinematográfica muy utilizada por escritores de vanguardia como Borges, Cortázar, Márquez o Rulfo a mitad del siglo XX, en donde se observan innovaciones en el tratamiento del tiempo, del espacio y de los niveles del relato.

La convergencia disciplinaria del cine y la literatura se da por la serialidad, que en la condición transmoderna invita a participar a textos ficcionales que no necesariamente se particularizan por el relato, sino por la expresión conceptual literaria o cinematográfica en formas hiperbreves. Nuestra propuesta estudia la naturaleza serial y convergente de los textos desde lo conceptual para la exploración de nuevas formas de conocimiento a través de las divergencias en los lenguajes y en las traducciones de un sistema a otro. La particularidad de ambas disciplinas se vuelve transdisciplinaria cuando el Modelo que proponemos requiere una actitud que tiende a la complejidad y al emplazamiento, a la comprensión de los contrastes epistemológicos, a los contrastes metodológicos en el lenguaje, y al trasvase de las estructuras sistémicas de una disciplina a la otra.

CAPÍTULO III

LA FICCIÓN POSMODERNA, TRANSMODERNA Y MÍNIMA

La ficción designa formas expresivas, generalmente artísticas, que pretenden convertirse en realidad y resultan una simulación o una invención de esa realidad que representan. Aunque no es nuestro objetivo hacer un exhaustivo estudio de la ficción ni un largo discurrir filosófico sobre la misma, sí lo es sentar las bases para una definición de la ficción que, en la condición transmoderna, toma matices particulares dadas las condiciones de la época. El acercamiento a la ficción –por su relación con nuestra propuesta didáctica– se hace desde el fenómeno ficcional literario y fílmico, desde la estética y el arte, desde el emplazamiento simbólico del medio audiovisual y desde el pacto que se establece con lo verdadero/lo verídico para la construcción del conocimiento desde la crítica.

Los estudios de la ficción, antes de ser aplicados a diferentes áreas disciplinares, comenzaron en la filosofía y viajaron a la literatura para después concentrarse en otras formas expresivas que implican, indudablemente, una relación entre la realidad verdadera y una expresión que reproduce o imita tal realidad. Los conceptos de *fictio*, *póiesis*, *fingere*, *fictus*, *mímesis*, *mythos* e *inventio* estudiados por los griegos designan procesos de la actividad creadora que se materializan en el arte como concepto de ficción por su intención y repercusión, por su naturaleza infinita, por su valor inventivo y de simulacro, y su oscilación entre lo imaginario y lo real⁵⁶.

⁵⁶ Cesare Segre estudia ampliamente la ficción literaria desde la particularidad de una discusión inacabada.

El término ‘ficción’ tiene una lógica propia que incluye las categorías de lo verdadero y lo falso en sí misma, según Merino es un “tercer género”, pues no se le puede calificar como verdadera o falsa, sino como una articulación que dentro de su misma lógica incluye ambas formas (2005: 89). No tendría sentido estudiar la ficción si esta característica permaneciera inamovible a lo largo de la historia y no forjara una identidad particular de una realidad reconocible. Las formas de la ficción han cambiado con el hombre, Merino afirma que la ficción es la forma “instintiva de la sabiduría humana” (2005: 90), pues en el afán de comprender el mundo o asumirlo, el hombre se crea-se construye-se inventa de forma natural y humana. Merino indica, constantemente, que “el *homo* se hace *sapiens* cuando inventa eso que ahora llamamos ficción” (2005: 91), pues para él es extremadamente claro que la ficción no solo es un subproducto cultural, sino una respuesta antropológica, al ser una esencia de la especie humana. Ya Wolfgang Iser se refería a la ‘significación antropológica de la ficcionalización’, al comentar: “la ficcionalización empieza donde el conocimiento termina, y esta línea divisoria resulta ser el manantial del que surge la ficción, por medio de la que nos extendemos más allá de nosotros mismos” (En Garrido Domínguez, 1997: 61). De ahí que los límites de la necesaria ficcionalización constituyan las medidas transgresoras para las propias posibilidades de ser y existir; la ficción se identifica con las líneas que dan concepción a las condiciones negadas por la historia, con las satisfacciones de los deseos, es la vía de escape y el medio de conocimiento que espejea las indeterminaciones del hombre.

Para él “Si ha durado hasta hoy la discusión sobre la autonomía o la heteronomía del arte, es porque a los hombres les resulta difícil concebir una actividad que no sea intencionada, que, en definitiva, no vuelva a repercutir sobre la realidad que le ha servido de modelo” (1985: 249). Esta incidencia del arte da una orientación sobre la naturaleza inacaba de la ficción por su valor hermenéutico y mimético de otras ficciones modelo que también fueron mimesis de precedentes.

La ficción desde el emplazamiento simbólico del medio audiovisual implica pensar en el poder de dominación de los medios de comunicación. Y, aunque es un tema ampliamente explorado en la posmodernidad, en la condición transmoderna no hace otra cosa más que ampliarse exponencialmente a medida que las pantallas se multiplican. Silva Echeto, al hablar del poder de la violencia del Estado ejercida por los medios, explica que la omnipresencia de los mismos requiere una consideración epistemológica en la comunicación de la cultura, pues más que una función estética cultural es un mecanismo de poder que cumple una función de control. Su estudio explica que la articulación dominante del Estado ya no se hace desde una relación arborescente sino rizomática: “los espacios de tipo rizoma son la multiplicidad de direcciones lo que implica una modificación permanente de su cartografía. El Imperio –en este sentido– no sigue circuitos, aunque los mercados no crean, sino flujos nómadas” (en Vázquez Medel, 2003: 199). Este principio es único en la actualidad, pues así como no existe un límite entre la realidad y la ficción, esta estructura de rizoma gesta una dominación territorial que en todo momento se emplaza y se desplaza como nómada del Imperio. En el entendido de que a todo medio de comunicación le subyace una ficción implícita, la ficción en la transmodernidad es el medio de comunicación, es la estrategia de dominación del Imperio disfrazada de conocimiento y es el tejido de poder en territorios sin límites.

El estudio de la ficción, desde el pacto con lo verídico para el conocimiento crítico, atañe también a nuestra propuesta didáctica desde el punto de vista de la actividad renovadora del mensaje, desde la lectura crítica de la ficción y la comprensión del texto hasta el análisis que distingue las infinitas posibilidades hermenéuticas. Como manifiesta Segre, un receptor crítico de la ficción observa una obra a partir del pacto que establece

con lo verdadero, para la construcción del conocimiento desde el análisis:

Pero no son las estructuras semióticas de la obra las que se transforman: es el observador el que llega a percibir nuevas relaciones, nuevas perspectivas, dentro de una serie de puntos de vista que se pueden considerar inagotables. La construcción de la crítica no es jamás, y no puede ser, definitiva; ni siquiera, finita. Diremos solo que el crítico pone todo su empeño en la identificación de las estructuras semióticas de la obra, incluso para extraer los significados que su época, su cultura y sus intuiciones personales pueden revelar. El crítico sabe (o debería saber) que la verdad no coincide con el resultado de los análisis, pero que continúa brotando de la multiplicidad de las operaciones analíticas (1985: 263).

No hay que olvidar, por otra parte, que percibimos que la ficción es crítica en el momento de su recepción porque existe una comprensión de su sistema de construcción ficcional, porque en el proceso se implica la inmersión con la coherencia semiótica de la obra y porque el encanto de la ficción juega a competir en su interpretación textual con la interpretación inventiva del texto que se analiza. Nuestra propuesta didáctica apunta a una estética de la ficción porque propone una construcción de la ficción basada en la intencionalidad y porque invita, a través de un proceso de hermenéutica textual, a que haya coherencia en el reconocimiento de la ficción y su pacto con la veracidad a través de declaraciones de intencionalidad en la construcción de los mensajes a las que se les invita a los alumnos.

Estudiar las formas con las que se construye la realidad por medio de las ficciones en una época determinada, como comenta Gómez Moriana, nos sitúa frente a una construcción representativa de la cultura “que deja de responder a realidades

trascendentales para pasar a designar variables espacio-temporales y sociales” concretas (2004: 100). Estudiar las formas estéticas de ficción construidas en la posmodernidad-transmodernidad nos permite llegar a reconocer ontológicamente al hombre de la época. Las variables que planteamos a continuación nos permiten identificar una marca, un estilo y una ideología particular designadas en un espacio-tiempo-sociedad concreto.

3.1 Ficción posmoderna y transmoderna

La estética posmoderna hace referencia a los límites y a las fronteras, a las hibridaciones y a los desplazamientos: implica tratar de mirar desde otro ángulo la construcción de la ficción. Estos planteamientos derivan en cuestionamientos de cómo percibir al mundo, cómo interpretarlo, qué es la realidad y cómo se distingue de lo ficcional, cuáles son las condiciones de una representación, cómo se define un proceso de producción o recepción estética, cuáles son las limitaciones de la construcción del artificio ficcional. García Canclini se plantea la problemática desde lo artístico “¿En qué reside, entonces, la novedad de la descolección, la desterritorialización y la hibridez posmodernos? En que las prácticas artísticas carecen ahora de paradigmas consistentes” (1990: 307). Cualquiera que sea el cuestionamiento principal de lo artístico—aunque no exclusivamente contemporáneo— se hace evidente en la posmodernidad puesto que abiertamente es tratado en el afán de develar la naturaleza conflictiva de crear productos representativos de una realidad. No es que hayan dejado de existir los paradigmas, porque se cuestionan tanto que se les pulverizan, sino que cuando —otra vez en el extremo— el

hombre se aleja tanto de un paradigma que pretende destruir, tal vez se le olvida construir uno propio como sustento.

Hablar de la ficción posmoderna, como principio, es entender la estética posmoderna y en gran medida el concepto de la metaficción⁵⁷. Según Ródenas de Moya, a partir de la década de los setenta los estudios de ficción, torpemente, “por un nocivo efecto sinecdótico” (2005: 44) convirtieron en sinonímicos los términos metaficción y ficción posmoderna, dado que la posmodernidad, en efecto, sí se caracterizaba por una estética autoconsciente⁵⁸, pero no en su totalidad. Para designar este exceso de prácticas anticonvencionales, especialmente en los casos de la literatura, los autores manejan diferentes concepciones: Alter, por ejemplo, se refiere a *self-conscious novel*; Hutcheon, *narcissistic narrative*; Gide, la fascinación del *mise en abyme* del arte; Hassan, *the literature of silence*. Incluso mucho antes se utilizaron términos como la *aliteratura*, *antinovela* (en los casos de la narrativa surrealista hispanoamericana) o la *muerte de la novela*, en los casos ya más fatalistas. Estos extremos terminológicos, en algunos casos, resultan irrisorios, pero constituyen un punto común de algunos críticos, quienes observan una falta de arraigo o una desacreditación de la ficción contemporánea.

Los estudios sincrónicos de Scholes, Gass, Federman, Barth, entre otros, manejan la

⁵⁷ Ródenas de Moya, en su artículo “La metaficción sin alternativa: un sumario”, afirma que la narrativa española después de los sesenta “muestra una fuerte atracción hacia la doble referencialidad del discurso metaliterario, con arreglo a la cual el texto remite a un modelo de realidad extratextual, al mismo tiempo que se refiere a sí mismo como proceso o como artefacto” (en Revista Anthropos, 2005: 43). Dicha característica, aplicada tanto a lo español como a todas aquellas manifestaciones que muestran dicha atracción y, por lo tanto, al concepto de lo ‘meta’, surge en el panorama de la ficción del sXX.

⁵⁸ Ródenas de Moya explica que la sinécdoque dio como resultado que obras como el Quijote fueran consideradas posmodernas, de ahí que la condición de una estética posmoderna metafictional no sea una referencia epocal sino genérica.

metaficción como la respuesta de la literatura a su propia representación, como una pretensión mimética exclusivamente posmoderna que, por el pastiche y el juego irónico, marcan una nueva tendencia estética muy diferente a la referencialidad premoderna y moderna. La metaficción, como fenómeno típicamente posmoderno, explora ontológicamente las limitaciones del discurso y las expone abiertamente en sus propios discursos con un afán estilístico innato.

Por el contrario, los estudios diacrónicos de Alter, Hempfer, Spires, entre otros, comparten que la metaficción no es una tendencia de una época, sino un género o subgénero que ha estado siempre presente en la ficción. Para estos autores la metaficción posmoderna es reprochable cuando deviene en lo demasiado artificial, en el abuso y exceso nocivo de lo estético que ya no resulta placentero sino violento⁵⁹. Para ellos, el pastiche, la parodia y el juego irónico se vuelcan en contra de la autorreferencialidad y la metaficción porque destruyen la ilusión mimética y rompen el equilibrio fondo/forma ficcional en aras de una simple ostentación técnica.

Al comparar las dos posturas, se entiende que los autores contemplan la metaficción posmoderna, exclusivamente literaria, en un principio. Desde otra perspectiva, ya no fatalista ni condenatoria como al principio, se percibe la metaficción “como ‘modo’ y como ‘movimiento’ literario, interpretando la metaliteratura postmoderna, su insistente juego con los marcos, así como su denuncia de la propia condición de simulacro, como un

⁵⁹ Cabría puntualizar la dificultad interpretativa de diferenciar el grado de exploración explícita de la artificialidad de los constructos culturales; queda sujeto a interpretación cuándo se produce una ruptura de los marcos ficcionales por convicción filosófica y cuándo solo se explora el propio proceso de construcción de la condición artificial como accesorio estético.

reflejo de nuestro propio mundo en transformación” (Cifre Wibrow, 2005: 58). Indudablemente la función del arte posmoderno, como muchos autores lo afirman, se centra en el juego, en la frontera, en el artificio y en la vertiginosidad de los tiempos.

Según Ródenas de Moya el concepto metaficcional en literatura –de donde toman fuerza gran parte de los estudios del arte– se proyecta mediante dos técnicas que desestabilizan la ilusión ficcional. En la primera hay una transgresión, pues la estructura lógica de la narración se quebranta y los tres mundos narrativos se comunican; así el creador, la historia contada y el lector se conectan rompiendo la ilusión de la ficción. En la segunda, se preserva la estructura lógica de la narración, el lector se enfrenta a las técnicas enunciativas expandidas como un narrador que comenta o un personaje que se encuentra de pronto en otra diégesis; así el lector no se siente irrumpido en la ficción (2005: 49). En cualquier caso, como afirma Merino, “para que un relato entre en lo metaliterio, la trama misma, la invención, tiene que tener el propósito de transgredir los límites de la ficción” (2005: 82). Estos grados de desestabilización ficcional (metaficción) caracterizaron la posmodernidad y en algún punto la mirada estética ante ellos y ante nosotros mismos, hoy sin embargo la mirada no sigue siendo la misma.

El arte cinematográfico también entra en el juego de la ficción en segundo grado y la desterritorialización del poder al perder el libreto y el autor. Según García Canclini “la desaparición del libreto quiere decir que ya no existen los grandes relatos que ordenaban y jerarquizaban los periodos del patrimonio, [...] en los que las sociedades y las clases se reconocían y consagraban sus virtudes” (1990, p. 307); en cuanto al autor, se refiere a la pérdida de una voz legítima que acredite el discurso. El cine también tiene la capacidad de

autodesignarse y autorreferenciales, este ‘volverse sobre sí’ en cine adquiere matices muy diferentes a los literarios⁶⁰.

Pérez Bowie propone para la metaficción cinematográfica tres apartados que evidencian un tratamiento especial de la metaficción en pantalla. El primero, constituye el cine en el cine o la metaficción en el nivel temático. Se concretan en este marco los filmes cuya trama se centra en el cine y su mundo, los espectadores que van al cine, los personajes o directores que hablan al espectador, los personajes que pretenden realizar un filme, etcétera.

El segundo apartado se concreta en la reflexividad filosófica del valor del artificio ficcional. Aquí se diferencia el ‘cine espectáculo’ del ‘cine puro’ que proyecta una realidad auténtica y se refiere a los filmes documentales, a los filmes que interpelan directamente la instancia narradora y se limitan a registrar su propia elaboración, a los filmes de vanguardia y de autor que ‘antisistema’ o ‘a-cinema’ manifiestan una postura con respecto a lo representado; se insertan aquí también los filmes experimentales.

El tercero se centra en la intertextualidad, donde los filmes (hipertextos) hacen referencia a textos precedentes o se encuentra una *co-presencia* secreta de otros textos (hipotextos). Teniendo en cuenta diferentes métodos como la selección, amplificación, actualización, adaptación, parodia... se consideran los filmes que en su título hacen

⁶⁰ Según afirma Pérez Bowie, las estrategias de la reflexividad e intertextualidad del cine “no van ligadas tanto a una crisis derivada del agotamiento de formas, sino al intento de romper con la trivialidad y la falta de estímulos creativos, derivados de la aplicación obligada de unos moldes expresivos impuestos por la estructura comercial” (2005: 123). Comenta, además, que los estudiosos de la metaficción han denominado ‘arte del agotamiento’ al fracaso de la novela. Un fracaso que sí deviene del agotamiento de formas y por tanto se recurre al “discurso autofágico”.

referencia a otro; los que ponen de relieve intertextos iconográficos, musicales o literarios de otros hipotextos; los que consideran explícitamente la preexistencia de otro paratexto, como versiones más antiguas o dedicatorias explícitas al mundo del cine, las adaptaciones de obras literarias o dramáticas, etc.

Por otra parte, cabe considerar que las características particulares de la ficción posmoderna no se reducen a la condición de relato, sino a la legitimación, como señala Lyotard:

... al legitimar el saber por medio de un metarrelato que implica una filosofía de la historia, se está cuestionando la validez de las instituciones que rigen el lazo social: también ellas exigen ser legitimadas. De ese modo, la justicia se encuentra referida al gran relato, al mismo título que la verdad. Simplificando al máximo, se tiene por 'posmoderna' la incredulidad con respecto a los metarrelatos (1998a: 9-10).

El objetivo posmoderno se concreta en cuestionar los grandes metarrelatos para deslegitimarlos y romper las hegemonías clásicas, en el arte, en la ficción y en los saberes. El hombre posmoderno ve en la ficción la construcción de un saber para el cual necesita estar preparado. Lyotard, en sus estrategias del saber, prevé que el hombre necesita reconocer el condicionamiento de 'traducibilidad' de los saberes para migrar de un lenguaje a otro. Y a la vez observa que los lenguajes son arbitrarios, que crean juegos arbitrarios y que todo lenguaje es un juego (1998: 15, 27). No en vano nuestro **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** pretende con estrategias lúdicas traducir lenguajes, transferir conocimientos de un área a otra, jugar con los límites de la ficción hipotextual y paratextual como lo exige la minificción, y brindar diferentes miradas a lo estético para desarrollar mejores percepciones de los niveles de realidad.

Esta filosofía de la condición posmoderna evidencia que la ficción es la excusa para experimentar con los lenguajes y traducir los lenguajes, inventar y aprender de/en los límites de los discursos. La ficción posmoderna, al ser un cúmulo de prácticas eclécticas incluyentes, que permite toda clase de combinatorias posibles, como señala García-Canclini “no es un estilo sino la copresencia tumultuosa de todos, el lugar donde los capítulos de la historia del arte y del folclor se cruzan entre sí y con las nuevas tecnologías culturales” (1990: 307) bajo la pretensión de aceptar al mundo multidiscursivo, para permitir una estética diferente. Una estética, antes tildada como negativa o antiestética, ahora deviene en una de las más ricas y sustanciosas de todos los tiempos, por permitir la apertura a toda forma y condición de planteamiento discursivo. Esta estética polivalente construye un estado inigualable que didácticamente tiene que tomarse como punto de inicio para construir conocimiento, un conocimiento que parte del reconocimiento consciente y reflexivo de la ‘construcción’ de artefactos ficcionales artísticos.

En el paradigma transmoderno hay que tomar en cuenta a la metaficción e incluirla junto a las otras miradas artísticas que definen la época, en donde la multiplicidad de pantallas redefine la concepción de arte. La mirada metafictional es solo una, heredada de la posmodernidad, que se suma a otras que se tienen que redefinir. Según Dondis “el arte y el significado del arte han cambiado profundamente en la era tecnológica, pero la estética del arte no ha respondido al cambio. [...] se ha ido fijando cada vez más a medida que el carácter de las artes visuales y su relación con la sociedad ha cambiado espectacularmente” (2011: 31). Esto quiere decir que la expresión visual, a pesar de estar categorizada como postura subjetiva, se ha integrado como parte de la inteligencia

comunicacional en un mundo donde la postura objetiva es la valorada. Definitivamente, a diferencia de la estética posmoderna, la Estética Transmoderna se vincula con la ficción en territorios aún no explorados, pues aunque la realidad es una postura y varias a la vez, tenemos que sumarle a nuestra concepción de realidad otra que es paralela, alterna y, a la vez, bisagra de la nuestra. Mora bien lo apunta, cuando reflexiona sobre nuestra relación con el ciberespacio y nuestra comunicación instantánea basada en la pantalla:

Nuestra forma de mirar ha cambiado (con lo cual, ha cambiado el mundo que mirábamos), y nuestra obligación es pensar en marcha o en directo sobre ese proceso de mutación. Los medios electrónicos han alterado la percepción con que son ahora observadas –sobre todo artísticamente– las realidades del entorno (2012: Capítulo 1, párrafo 5).

Esta mirada es la que, indudablemente impera en lo transmoderno: miradas y percepciones que sin querer se han vuelto más artísticas. Tanto la pantalla como la virtualidad son conceptos de una nueva realidad que no está “ligada a lo material sin por ello convertirse en ficción. La realidad y la existencia ya no son sinónimas: hay una realidad que no deja de ‘ser’ por el hecho de ‘no existir’ y que no se conforma con el mero *status* de simulacro, es la verdadera realidad: lo virtual” (Rodríguez Magda, 2004: 35). Esta noción de presencia no aminora la sensación de ausencia, sino la resignifica, la interconexión tiene sentido estético: la desconexión es soledad y aislamiento / la conexión es el lazo, es mirada, es vínculo, es simulacro: es arte. Ficción, realidad, existencia, virtualidad son univalentes frente al factor pantalla, factor que reproduce la realidad y le da la cualidad de existente en nuestra condición transmoderna. El lazo de artificio de la pantalla es un *like* de *Facebook*, un *twitt* (o convertirse en *trending topic*) o un *Pinterest*,

un *vine*, un *snapshot*, un *gif* compartido o una *app* descargada, un meme⁶¹, ser *videoblogger*, tener un contacto más en *Googleplus* o en *Linkedin*. La necesidad de la interconexión cumple una función determinada que, entre muchas otras cosas, vuelve líquida y liviana la dosis de ficción, pues ya no se recurre a la ficción “para gozar de ella, cuando se presente” como afirmaba Segre (1985: 253), sino que su presencia continuada no permite una separación de lo real y de lo ficticio; por lo tanto, no hay distinción estética entre de la ficcionalidad del arte y la estética de la realidad.

El discurso virtual en la transmodernidad es otra de las muchas formas que ha tomado la representación en la historia de la humanidad. La tendencia humana a inventar y escuchar las historias es “una necesidad que se diría universal si se piensa, solo por citar dos extremos, en la importancia de los fabuladores en las culturas primitivas, y en la difusión actual de la narrativa de consumo, cine, fotonovela y telenovela” (Segre 1985: 256). Esta observación, por válida que parezca, no contempla en la Transmodernidad el delgado hilo que no mide con distanciamiento un mundo posible del mundo que transforma. Ambos mundos han perdido el límite ficcional que los distinguía y que claramente los separaba por una relación de lejanía; antes había una voluntad para

⁶¹ El estudio de los memes es extremadamente interesante cuando se profundiza en sus relaciones con la filosofía, la antropología, la ficción o la epidemiología, solo por mencionar algunas áreas. En el estudio de Castaño Díaz “Defining and characterizing the concept of Internet Meme” (2013) se puede encontrar un repaso de diferentes posturas y acercamientos académicos al “Meme de Internet” basadas en Dawkins para conceptualizar, reflexionar y estudiar formalmente el término. Desde ‘unidad teórica de información cultural’ hasta ‘cualquier ítem de evolución cultural’ las definiciones se relacionan indudablemente con una reconcepción de la idea de la imitación, de la mimesis, réplica, la reproducción y transmisión en la actualidad. El significado intrínseco desde la ficción y la biología brinda un sentido estructural evolutivo y cambiante, que define las nuevas semánticas y semióticas sociales.

consumir la que, por elección –televisiva, literaria o cinematográfica– era una ficción, ahora en la instantaneidad digitalizada, la virtualidad consume al supuesto consumidor que no es consciente del poder ficcional de esa virtualidad.

Las consecuencias de la pérdida de la noción de la ficción como posibilidad frente a lo impenetrable y a lo negado por las necesidades históricas (Iser en Garrido Domínguez, 1997: 61-62) recompondría un nuevo modelo de deseos y necesidades humanas, un trastoque de la visión antropológica que invita a estudiar al hombre transmoderno tanto en sus ficciones como en el conocimiento que tiene de su realidad, de su conciencia, de su autenticidad, de su curiosidad y de su ingenio. Las formas sociales también han migrado, en la actualidad, a la virtualidad, a la ficción impregnada en todas las esferas de la vida humana. La ‘relatividad ontológica’ todavía se hiperboliza más con la virtualidad o el discurso virtual imperante en el presente. Diversos ensayos sobre la intimidad y la virtualidad, la ética en los medios, programas televisivos sobre la reconstrucción familiar, documentales sobre la felicidad y la era virtual, notas periodísticas⁶² sobre las nuevas formas de socialización de la generación del milenio son constantes de nuestro quehacer literario en el presente: un auténtico afán por comprendernos. El deseo del hombre de

⁶² Recientemente, el New York Times publicó en colaboración con el periódico El Norte, en su edición semanal, un artículo llamado “Prescinde la generación del milenio del televisor”. Este artículo explora la caducidad de la televisión y las nuevas formas de interacción social en los jóvenes. Para la generación conectada “esto transforma los hábitos de ver televisión de una experiencia comunal a una individual, con personas sentadas solas en su habitación viendo el episodio más reciente de ‘American Horror Story’ en su iPad, esta generación ha encontrado maneras de reavivar la consagrada reunión en torno a la televisión en una más representativa de la tecnología del siglo 21” (Williams, 2014: A2). La pérdida de la experiencia compartida en la ficción no solo es una añoranza de la idea de la unión familiar y social en el pasado, sino un reacomodo social en donde apenas se alcanzan a dimensionar sus consecuencias.

entenderse a sí mismo, en la transmodernidad, no se ha borrado –tal vez, al contrario, está recrudesciendo– sin embargo, no se está compensando lo que se escapa al conocimiento en la ficción, sino que se cree conocerlo todo porque todo es accesible y ya nada es ficción, sino realidad virtual y ese resquicio de lo inescrutable puede tornar completamente fantástica o utópica la realidad.

Para entender la ficción de la Transmodernidad es necesario comprender el vacío que conlleva la proliferación de imágenes, lo cual implica la disposición para la mirada virtual: principio de la estética y de la ficción. La imagen es artificio evidente, pero en ello hay implícito una hibridación entre realidad y ficción que, gracias al *mass-media*, se vuelve un discurso hegemónico que queda muy lejos de los principios inquisitivos de la posmodernidad. La metaficción ya no tiene el tinte subversivo, ahora es constitutivo de una mirada que hiperrealiza y, a la vez, distorsiona la mirada conjuntamente en la ficción actual.

La pantalla trastoca la concepción de mirada y, por ende, de ficción, pues la virtualidad se vuelve presencia y realidad: aquello que se mira es ficción y es realidad, es la hibridación de las dos condiciones que *transcienden* los límites espacio-temporales. Lo hiperbólico de la virtualidad evita que se juegue ante un contrario, ya no hay una fuerza contra la cual conscientemente se propongan ilusiones, fantasías, relatos, personajes. La idea de ficción está perdiendo fuerza en la medida que mirar la pantalla es una única realidad, que se vuelve la única forma de observar al mundo.

3.2 Minificción

La ficción posmoderna o minificción, como muchos autores han tratado de hacer confluir a estos términos, aparecía identificada con los discursos literarios, exclusivamente. No obstante, desde hace varios años, se ha asumido la idea de utilizar la minificción como término genérico que incluye diferentes tipologías textuales⁶³. Extender la comprensión del término a diferentes áreas es un requisito contemporáneo por su complejidad y sus implicaciones. La brevedad de la posmodernidad aunada a la instantaneidad transmoderna, hipermoderna y líquida es uno de los focos centrales de la presente propuesta, pues la condición temporal es definitoria para nuestra época, y tanto Bauman, como Lipovetsky y Rodríguez Magda reconocen esta particularidad del tiempo, que nos invita a reflexionar en el poder y su relación con el resto de las miradas ante la realidad. Como apunta Mora:

Cuando en una sociedad la concepción del tiempo de sus habitantes ha cambiado, su visión del espacio es más amplia, sus potencialidades físicas y mentales son superiores, han mutado la ética y la política de sus relaciones internas, el antiguo arte ha sido superado por formas de crear que jamás habían existido antes y la idea misma de convivencia ha reventado, haciéndose más amplia y global, ha llegado el momento de repensar si esa sociedad es la misma (2012: Capítulo 2, párrafo 1).

Sabemos que la sociedad no es la misma y es en gran medida por esa valoración del tiempo que redefine el concepto de poder y dominación, de movilidad y de conexión. De esta forma, nuestra propuesta didáctica se centra en las particularidades de los estudios

⁶³ Uno de los escritores más importantes en el estudio de la ficción posmoderna y de la minificción es Lauro Zavala, quien no estableció la distinción formal y académica entre minificción literaria y cinematográfica hasta la publicación de “Los créditos cinematográficos como minificción” en 2011.

artísticos de la literatura y la cinematografía con respecto a la valoración temporal tendiente a la brevedad en la condición transmoderna. La propuesta está encaminada a retar las miradas ante lo artístico desde la brevedad, de ahí la tilde en ‘mini’ y nuestra focalización en la minificción.

Nuestra propuesta utiliza el término de ‘*minificción*’ para evocar a los productos literarios y audiovisuales (cinematográficos o fílmicos⁶⁴ que no necesariamente presenten una particularidad narrativa) que, por su extensión, resultan característicamente breves; llamamos así a las construcciones ficcionales que descansan su artificio en la serialidad; en esta denominación deben incluirse los textos que evitando la construcción de un relato, tienden hacia lo conceptual. Se trata de no hacer una distinción entre lo que resulta canónico por su “carácter artístico”, frente a lo que podría identificarse con un mero golpe de genialidad creativa, sino de desentrañar el término minificción como género disidente y subversivo, particular de la transmodernidad y de sus características emergentes.

La ficción tiene un carácter evolutivo y cambiante, sobre todo con la vertiginosidad transmoderna; la minificción es un signo cultural contemporáneo por lo que, para comprender sus procesos de significación, es necesario analizar su “dimensión histórica, temporal (diacronía), y geográfica (diatopía), y social (diastratía) del signo ideológico” (Gómez Moriana, 1988: 73). Aventurarse a hacer categorizaciones absolutistas de la minificción y su proceso evolutivo, invalida el “análisis tanto fenomenológico como

⁶⁴ Gilbert Cohen-Séat complementa estos términos definiéndolos de forma puntual. Para él, el hecho cinematográfico es lo técnico, que permite registrar lo dado por la realidad, mientras que el hecho fílmico expresa en imágenes animadas lo registrado por la cámara, que es regida por un autor que direcciona artísticamente aquello que es cinematográfico. (En Urpí, 2000: 57).

histórico de las lecturas posibles o de las realizadas en una determinada circunstancia o en una determinada época” (Gómez Moriana, 1981: 211) del fenómeno simbólico de este producto cultural. La minificción no puede ceñirse a categorías ni a clasificaciones sino a articulaciones amorfas de una dinámica social, por lo tanto conocer las dimensiones diacrónicas, diatópicas y diastráticas que atraviesan este signo resulta fundamental.

3.2.1 Dimensiones de la minificción

El objetivo del estudio diacrónico no consiste en rastrear los inicios de la minificción, sino comprender por qué en el Siglo XX, y con las condiciones latinoamericanas de la época, se cultiva este género con una convicción intencionada y no como catarsis efímera y aislada. En la dimensión temporal se sitúa a la minificción en el Siglo XX⁶⁵, por presentarse en este lapso temporal con más fuerza, como una forma propia de género literario revolucionario frente a otros géneros, aunque no se niega la existencia de formas previas a la minificción posmoderna⁶⁶. Lagmanovich explica la influencia de Baudelaire y su prosa poética “como una reacción contra las leyes de la

⁶⁵ Lagmanovich señala que “es precisamente en los periodos singularizados [Modernismo y Vanguardia], por el predominio de tales actitudes estéticas, donde aparecen los textos precursores y donde se producen aquellos que, sin vacilación, consideramos hoy como los primeros ejemplos de un cultivo sistemático del microrrelato” (2006: 163) en el caso de autores hispanos como Darío, Lugones, Reyes y Torri.

⁶⁶ Como bien señala Sequera, en “La narrativa del relámpago”, establecer una fuente precisa temporal de la minificción es remontarse hasta los inicios de la escritura sumeria para descubrir la gran cantidad de formas breves que existían hace ya más de cuatro mil años. Determinar, geográficamente, su influencia es trasladarse a Japón y observar el *haikú* o a Grecia para mirar las sentencias o escenas poéticas breves, las fábulas de Luciano, Mileto o Apuleyo (en Noguerol, 2004).

métrica y la prosodia, en busca de una expresión que permita describir de forma flexible el mundo circundante y, sobre todo, el mundo interior del hablante poético” (2006: 165). Si el desafío a los márgenes marca la característica de la minificción es indudable que la expresión de Baudelaire –influencia de los modernistas– tenga un efecto muy parecido a lo que se conoce como minificción y su nombrado ‘efecto único’.

El famoso texto “A Circe” de Julio Torri (1917) se caracterizó como inclasificable para la época, pues lindaba entre el cuento y la prosa poética, para el primero resultaba muy corto y, para el segundo, carecía de ritmo; la característica de la reescritura del mito homérico fue lo que comenzó por definirse posteriormente como propia de la minificción: la ‘intertextualidad’ y la ‘reescritura paródica’. El mexicano Torri solo publicó tres obras, recogidas de sus publicaciones en *El Mundo Ilustrado*, dos de ellas se identifican con textos sumamente breves⁶⁷, en los que se observan diferentes géneros, incluido el ensayístico. Se destaca el caso del ateneísta por ser el primer escritor latinoamericano que presenta muchas de las características de la minificción actual, fue él quien propagó en Latinoamérica la facultad para dedicarse a la escritura del texto ficcional breve. Autores como Zavala, Samperio, Zaïzeff y Wolfson⁶⁸ se desvían de los conocidos, Arreola o Monterroso, y destacan la labor de Torri señalándolo como “*fundador*” o, en todo caso, como el más sobresaliente *precursor* de una corriente en las letras hispanoamericanas que

⁶⁷ La obra de Torri, en general, es breve: en ‘Ensayos y Poemas’, ‘De Fusilamientos’ y ‘Fantasías’ de ‘Prosas dispersas’ podemos encontrar distintos géneros que se caracterizan por ser sumamente breves; mientras que en ‘Artículos’ de estas ‘Prosas dispersas’ podemos encontrar textos un tanto más extensos que comentan sobre la personalidad de diversos literatos, especialmente reseña vida y obra de Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y Justo Sierra, entre otros.

⁶⁸ Aparece incluido en el artículo que lleva por título “La libertad de los límites: el origen de la prosa breve en México”, incluido en el volumen editado por Francisca Noguerol (2004).

consagraría el microrrelato o la prosa breve de difusos límites genéricos” (Noguerol, 2004: 164).

El caso europeo se concreta en Kafka, con su texto “Prometeo” (1920), donde se observa la misma característica que presenta el caso mexicano: la reescritura de un mito clásico. Se manifiesta una especie de filología en suma condensación, tomando solo los mitemas más representativos y ‘renarrándolos’, basados en la imposibilidad de explicar la verdad contenida en el mito, de ahí el despliegue de cuatro leyendas sobre Prometeo. Aunque no es el texto más breve de Kafka⁶⁹, es uno de los más representativos por esta característica intertextual y de recomposición de género, muy presente en la minificción. Sus textos más breves –treinta y cuatro textos microfccionales recogidos en “En la calle del Alquimista” (2006)– se extraen de los diarios del autor. Así su influencia no solo se traduce en la brevedad, sino en la presentación de personajes –vulnerables (un ratón en “Fabulilla”), míticos (como Poseidón u Odiseo en “El silencio de las sirenas”), personajes literarios (Quijote y Sancho en “La verdad sobre Sancho Panza”), históricos (como Moisés en “Sobre la muerte aparente”) o kafkianos (como el señor A, el señor B y el señor H en “Un enredo cotidiano” o el señor K en “El matrimonio”)– que ante los juegos inexplicables de la realidad tienen una vivencia surreal existencial que llega a parecer humorística en todos los casos.

⁶⁹ El texto “La columna se pone en marcha” de tan solo 18 palabras, tomando en cuenta el título, es el texto más breve y una de las microficciones más diferentes del autor, puesto que no hay una presentación de personajes propiamente, sino solo la mención a una columna, la luna y las nubes, y raya entre lo narrativo y lo conceptual. En una de las dos oraciones del texto la prosopopeya indica un relato, que en la segunda oración se conceptualiza en la aposición subordinada sobre la luna. Este es uno de los textos más extraordinarios de serialidad y brevedad condensadas, porque juega con ambas características –narrativa y conceptual– del género.

En la dimensión diatópica se puede particularizar el hecho minificcional o microficcional en Latinoamérica, bajo la observación contrastante de diferentes situaciones europeas, como la explorada en Kafka. En las primeras décadas del siglo XX se consolida el cuento hispanoamericano, como ponen de manifiesto la gran mayoría de los autores que lo cultivan, hecho que se comprueba en el posterior auge de publicaciones de antologías de cuentos⁷⁰. Incluso algunos autores afirman que, paralelamente a la consolidación del cuento, se puede fechar, de forma más concreta, el inicio de la minificción, sobre todo “con el fenómeno de las vanguardias que hoy llamamos históricas, aparecidas en las décadas segunda y tercera del siglo XX, y de manera muy llamativa en el periodo inmediatamente posterior a la Primera Guerra Mundial” (Lagmanovich, 2006: 16). Esta circunstancia se debe a las renovadas e innovadoras formas de escritura que imprimían una marca trasgresora⁷¹ frente a las formas clásicas, pero que todavía no terminaban de sublevarse completamente, como sucede en la época del *Boom* y el *Postboom*.

Mientras en Europa se manifestaban las “nuevas claves de interpretación de la realidad en los ámbitos antropológico, historiográfico, político, psicológico, filosófico y estético, que habrían de repercutir hondamente en el pensamiento de Occidente” (Abate, 1997: 145) y se desarrollaban las vanguardias, Latinoamérica tenía sólo a Darío tratando de darle paso al Modernismo. Las prácticas culturales europeas tendían a un desarrollo, al

⁷⁰ Cabe destacar la “Antología de cuentos breves y extraordinarios” de Borges y Bioy Casares, publicada en 1955.

⁷¹ Los escritores modernistas y vanguardistas “regresaban a sus países luego de una temporada en Europa [y no era la influencia directa de las vanguardias como] las preguntas de los propios latinoamericanos acerca de cómo volver compatibles su experiencia internacional con las tareas que les presentaban sociedades en desarrollo” (García Canclini, 1990: 75) lo que los trastocaba e incitaba a la diferencia.

contrario que Latinoamérica, en donde solo la práctica literaria estaba dispuesta y encaminada a generar nuevos avances culturales. Así todas las corrientes y las tendencias de vanguardia europeas tardaron más de veinte años en renovar las letras latinoamericanas a comienzos de la década de los 40 y los 50; la renovación, claro, fue influenciada por las vanguardias, pero no tuvo ningún parangón europeo, sino que fomentó toda una nueva generación de escritores que comenzaron a presentar una singular manera de expresarse subversivamente ante la realidad, generalmente política.

Más adentrado el Siglo XX, en Latinoamérica, la ‘heterogeneidad multitemporal’⁷² (término de García Canclini) permite la profesionalización de artistas y escritores, expansiones educativas, desarrollo industrial y urbanización; además de una fuerte contradicción entre lo culto y lo popular. Estas características ofrecieron a figuras como Monterroso, Borges, Cortázar, Denevi, Vargas Llosa, Aub, Fuentes, Carpentier... la posibilidad de explorar el *realismo maravilloso* de la sociedad en el *Boom literario Latinoamericano*. La escritura de esta época marca un hito, por la subversión que manifestaba ante las tradiciones literarias, y se explica la producción simbólica de los autores si se observan los procesos sociales tan extremistas que influían en ellos. Esta época se caracteriza por presentar textos ficcionales con rasgos muy novedosos en el establecimiento de los espacios del relato, los personajes revividos y redibujados, la intertextualidad, los juegos del lenguaje, los efectos y las estrategias circulares que

⁷² García Canclini se cuestiona sobre las condiciones que entorpecieron los proyectos latinoamericanos emancipadores. Señala que un “mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales” (1990:71) por el afán de modernizarse y recluir lo indígena y colonial en los sectores populares.

transmiten al lector una sensación del retorno constante, la capacidad instantánea para vivir lo real, lo maravilloso y lo fantástico.

Es importante hablar de ese *Boom* como la segunda parte del siglo literario, porque es ahí donde se destacan como herencia las manifestaciones breves que agregan valor lúdico a la minificción y porque, con la difusión del cuento, se consolida una narrativa moderna latinoamericana que da pie a nuevas formas de recepción y a lecturas alternativas. La minificción literaria no pertenece de forma exclusiva al *Boom*, ni mucho menos, pero le permite difundirse y alardearse frente a las ‘otras’ literaturas de menor difusión y auge. Para “comprender el mecanismo psíquico”, como señala Gómez Moriana, (2004: 129) es necesario observar el contexto socio-cultural del Siglo XX. La minificción se forma dentro de un periodo de grandes cambios culturales, “no es exagerado decir que esos cambios tienen que ver con el espíritu de la época” (Lagmanovich, 2006: 17) y se puede definir como un espíritu de contraste con pluralidad de discursos⁷³ o de dualidad de ideologías.

Diastráticamente hablando –con imposibilidad de separar el resto de las condiciones de un complejo entramado social e ideológico– la sociedad latinoamericana estaba enfrentándose a la consolidación de las capas medias, lo que constituye un mercado

⁷³ Un ejemplo literario muy puntual sobre el contraste lo constituyen las obras de Márquez y Monterroso, diametralmente opuestas en extensión, pero igualmente iconos de la literatura. Son dos de las formas expresivas más importantes, por configurarse bajo un mismo discurso literario que desafía los márgenes de los discursos literarios canónicos. Tanto “El dinosaurio” publicado en 1959, de tan solo nueve palabras, como “Cien años de soledad”, de 1967, de más de quinientas páginas, se caracterizan por constituir un compromiso cultural innovador que ayuda a comprender la realidad extremista de un tejido social latinoamericano muy complejo bajo un discurso posmoderno muy interesante.

cultural emergente con una dinámica de comercialización creciente. Según García Canclini existen cinco factores que indican cambios estructurales en la sociedad latinoamericana. El primero es el desarrollo económico sostenido con base en las industrias, la tecnología, y el aumento de importaciones y de empleo. El segundo, el crecimiento urbano. El tercero, la ampliación de los bienes culturales, en gran parte por el incremento de los índices de alfabetismo y el alza de estudiantes universitarios. El cuarto, la televisión, que contribuye a la masificación de información y la venta de productos. Y el último factor se refiere a los cambios políticos radicales, que desarrolla una izquierda pensante y apasionada por cambios profundos, que derroca dictaduras o cuestiona imperialismos. En ese cuarto factor, el televisivo, aunque no haya estudios formales al respecto sobre la conformación del género, se puede ir pensando en la minificación audiovisual que comienza no con tintes artísticos, sino comerciales, demagogos y mercantilistas y se sirve para ello de la brevedad y de la construcción mediática ficcional.

Estos factores generan un espíritu de época: el espíritu es fragmentario, leve, rápido exacto, múltiple... y, aunque se utilizara a principios de siglo lo ‘fragmentario’ como negativo o despectivo⁷⁴, no se puede evitar reconocer que en la actualidad este adjetivo toma un carácter de especial valor. En la posmodernidad, como señala Samperio, era necesaria la fragmentariedad para “que los grandes discursos se vinieran abajo, para que el lector se diera cuenta de que estas totalidades estaban compuestas por fragmentos, por

⁷⁴ Menéndez Pelayo, en *Orígenes de la novela* (1905), hace referencia a unos diarios que narraban acontecimientos históricos “en forma fragmentaria, a medida que se iban sucediendo las fiestas y demás acontecimientos que allí se relataban de un modo bastante descosido, pero con picante sabor de crónica mundana” (Corpus diacrónico del español de la RAE. Banco de datos CORDE. Consultado en mayo de 2008). Este análisis critica despectivamente a una narración no acabada como una forma no culta, sino vulgar, por no tener la fina convicción de estructurarse narrativamente como la tradición lo marcaba.

detalles, por brevedades, y que estos pedazos podían, por sí mismos, tener un valor y señalar hacia ámbitos mayores” (Samperio en Noguero, 2006: 67). Esos fragmentos, aunque diferentes a la minificción, comienzan a poner el foco de interés en la importancia de la brevedad.

No solo en la literatura se observan ejemplos literarios breves, sino en todas las manifestaciones artísticas y culturales del Siglo XX. En la música se presenta una tendencia a la reducción de los excesos de repetición y de ornamentación, presentes en el siglo XIX. En la arquitectura nace la escuela del Bauhaus y el movimiento del Minimalismo que estaban encaminados al retorno de las formas básicas, a la funcionalidad de las construcciones, a la eliminación de los elementos decorativos y a la búsqueda de la belleza desde el interior de los objetos y no a la agregada o superpuesta (Lagmanovich, 2006: 19). En el periodismo y en las casas editoriales se prefiere reunir textos que sean breves para darles cabida en una sola edición, ante la complejidad económica de producir textos en los periodos de guerra. En la publicidad nace el *spot*, donde se condensa el mensaje publicitario al máximo para lograr mayor intensidad y precisión. Esta tendencia de la posmodernidad la describe a la perfección Morley al señalar que esta época “puede ser caracterizada como la «cultura de los 3 minutos». La cultura de un lapso de atención corto.” (Curran, Morley & Walkerdine, 1998: 101), que más que un esquema ideológico implica una cultura de poder masificada en la producción y en las ventas, en los costos de producción y reproducción en los medios imperantes de la época.

La minificción, como producto social, es un signo “que tiene lugar en el interior del

cuadro singular, plural y conflictivo, en que se produce y circula la necesidad de prestar la debida atención, al analizar los productos culturales” (Gómez Moriana, 2004: 112) dentro de la sociedad en una época determinada. En la actualidad los usos discursivos más vigentes son la novela y el cuento, por otro lado el periodismo, la publicidad y la política son discursos sociales de consumo generalizado, generalmente, masivos. A los géneros consagrados se les está colando el arte de la calle, los híbridos y las “entrelíneas”. La minificción tiene una “doble acción, destructiva y creadora al mismo tiempo (*Umbau*), del ‘desafío de los márgenes’ (Moriana, 2004: 113) porque, en cierta medida, toma lo existente para revalorarlo, observarlo y, al mismo tiempo, deconstruirlo y reconstruirlo parodiándolo. La doble acción se representa en los prefijos que distintos teóricos le han atribuido a la minificción, específicamente la literaria: *anticuento* o *descuento*.

El caso de Latinoamérica es extremadamente especial; indiscutiblemente el *boom de la minificción*, como sugiere Zavala “parece tener su epicentro en Hispanoamérica” (en Noguero, 2004: 87) porque el mayor número de publicaciones, estudios, reseñas, antologías, artículos y páginas electrónicas dedicadas a la minificción literaria se encuentra en México, Chile, Argentina, Uruguay y Nicaragua⁷⁵ y la minificción audiovisual, en Norte América: Estados Unidos. Latinoamérica presenta, desde los últimos años, características muy distintivas reflejadas en la minificción que ponen

⁷⁵ Es muy importante reconocer que el Primer Coloquio Internacional de Minificción, organizado por Lauro Zavala, tuvo lugar en México en el año 1998. Por su parte, España también hace un esfuerzo importante por la difusión del género a través de diferentes estrategias académicas y editoriales, reconocemos en este sentido la amplia labor de Thule Ediciones que cuenta con una colección especial llamada Micromundos, en donde ha publicado a autores como Kafka, Denevi, Jiménez Emán, Brasca, Aub, Valenzuela o Epple, entre otros.

especial atención a estos temas: las denuncias, el carácter multicultural de las ciudades, las perspectivas ante la realidad, el rechazo a las jerarquizaciones, la deconstrucción de los mitos y la desterritorialización. Ilustrativas resultan, en este sentido, las apreciaciones de Epple:

Este regreso a la inmediatez de lo real, a la particularización de experiencias, es en verdad un proceso similar al que se produce en la novela del llamado postboom, una novela hiper-realista que cuestiona implícitamente los modelos supranacionales, muchas veces alegorizantes, de las grandes novelas del boom, para narrar peripecias focalizadas en la precariedad de la vida subjetiva o del anonimato urbano. Finalmente, en los últimos años el micro-relato adecuaría sus procedimientos y perspectivas a las formalizaciones de la estética posmoderna, particularmente con el uso de la parodia y del pastiche (Epple en Noguero, 2004: 20).

Las condiciones socio-culturales latinoamericanas, en lo que se refiere a migraciones, permiten trazar relaciones culturales muy diversas que llevan al registro de las experiencias cotidianas de los sectores populares. La creciente emigración, que sigue dándose de la población rural hacia las ciudades latinoamericanas, comenzada y experimentada durante todo el Siglo XX, trae múltiples consecuencias para la sociedad latinoamericana. Así se aprecia una concentración de pobreza, que genera grandes brechas sociales y culturales en las ciudades, una impresionante segregación y exclusión social por las dificultades del trabajo y una preparación profesional de baja calidad, una sobrepoblación en zonas marginadas dentro de la misma ciudad que lleva a la falta de una infraestructura gubernamental viable en materia de servicios sociales, obras públicas, sistemas de salud y educación; también lleva mayores niveles de corrupción a todos los niveles, falta de viviendas y, con ello, una pérdida de calidad de vida, una creciente

inseguridad, enormes daños ecológicos, desarraigo cultural⁷⁶...

Esta desterritorialización comienza a constituir géneros híbridos, que se articulan desde el texto visual y el literario, como los grafitis y las historietas. Los grafitis se vuelven afirmación territorial de la ciudad y, especialmente en Latinoamérica, se integran a las características europeas y estadounidenses macropolíticas y micropolíticas. Las primeras, donde el minidiscurso se vuelve antiautoritario y utópico; las segundas, donde se tornan códigos herméticos e indescifrables que generan grafitis burlones y cínicos “como manifestación simultánea del desorden urbano, la pérdida de credibilidad en las instituciones políticas y el desencanto” (García Canclini, 1990: 315). Las historietas también son una manifestación urbana de la cultura contemporánea, pero estas son más formales, por ser un híbrido entre el periodismo y la literatura. En esta nueva minificción se condensan el dramatismo de las imágenes estáticas con los géneros literarios y cinematográficos, los discursos políticos y la innovación que conlleva la cultura de masas.

Las primeras minificciones modernistas del siglo XX se gestaron en las vanguardias testistas que se encaminaban conscientemente a la construcción de discursos inigualables, como manifiestos intelectuales, como propuestas ideológicas tendientes a la modernización del pensamiento. Las minificciones posmodernistas de la segunda mitad de siglo se reestructuran como antitextos sociales, textos de hibridación para la heterogeneidad discursiva, como juegos artísticos-irónicos intertextuales. Las

⁷⁶ El artículo de Bodemer (2003) sobre la globalización y la fragmentación del Siglo XXI resulta muy interesante para conocer la realidad Latinoamericana de los últimos años, pues hace una descripción bastante clara de la situación de las ciudades y de su población, se acerca al análisis desde diferentes materias como la política, la economía, los estudios sociales y la educación, entre otros.

minificciones transmodernas son el resultado de la hipermodernidad, del reducto temporal y del exceso ocupacional, del condicionamiento temporal de la inmediatez e instantaneidad de la pantalla que implican a la vez juego intertextual y manifestación intelectual.

La minificción se ha fermentado durante un siglo: el de las vanguardias, la televisión, las guerras mundiales, el de la Deconstrucción, la sociedad fordista, la difusión del cine, del ecofeminismo, del Nuevo Historicismo, de la redefinición de los Estudios Culturales, los *punk*, la globalización, el *Facebook*, la revolución sexual, los memes, los *realities*, el Internet, los *graffitis*, los *emo*, los *Twitts*, las *apps*... Es decir, la minificción literaria o cinematográfica no podía ser otra cosa, en su esencia, que todo un pastiche, palimpsesto, discurso y antidiscurso que expresa en breve el “*momentum* de una sociedad” (Gómez Moriana, 2004: 110) completamente transdiscursiva, plural e innovadora.

3.2.2 Minificción literaria

Mucho se ha dicho ya sobre la minificción literaria, de hecho hasta hace poco se entendía este término solo con respecto a la literatura y no con respecto a otras manifestaciones artísticas, sin embargo es en la literatura donde se observa su desarrollo. Es importante reconocer la fenomenología de la minificción que se va entrelazando con su acercamiento con el poema clásico, con la prosa poética moderna, con el haikú japonés, con la anécdota y el epigrama clásico, con el cuento breve del siglo XIX para tomar

conciencia de la dificultad de definir a este “proteico”⁷⁷ género literario.

Como relata Perrucho, en la consagración del género, y no subgénero, se identifica su nacimiento en China con diversos textos de “*ars brevis* y finalidad didáctica”, en donde dichos textos se caracterizaban porque: “La educación es el tema de mayor importancia en ese breve relato, en el que nada sobra, nada falta; la tensión dramática escasea y la lección moral predomina” (2006: 12-13), características que sin duda arraigan en el género siglos más tarde. El rastreo hasta el presente parece imposible, pues las centurias no han dejado un rastro o trayectoria de viaje identificable desde la cuentística china hasta la mexicana. Lo que sí con certeza se puede ir definiendo es que en México el género literario de la minificción se observó con ciertos brotes en el periodismo literario del siglo XIX⁷⁸.

Lagmanovich señala que el espíritu e ideología de principios del siglo XX, con la aparición de las vanguardias, irá constituyendo la tendencia a la brevedad⁷⁹ en toda Latinoamérica. Zavala, por su parte, se remonta a Aristóteles y al concepto de *parataxis* para delinear la tendencia a la fragmentación y su autonomía en la época clásica para

⁷⁷ Término utilizado por Violeta Rojo en los incipientes inicios de los estudios literarios de la minificción. Desde su concepción se refuerza la particularidad del género casi incalificable.

⁷⁸ Perrucho, ofrece un testimonio encontrado en el periódico *La libertad* del 28 de agosto de 1879. Este texto anónimo y sin título, de 65 palabras, puede considerarse minificción, pero desde el periodismo (Perrucho 2006: 212). El periódico de tan solo 6 años de vida fue importante para la historia del país pues representó el primer diario subvencionado por el gobierno porfirista que permitiría concentrar el poder de comunicación en sus líneas.

⁷⁹ Lagmanovich compara la gestación de la literatura breve con la música y la arquitectura. Explica que la primera, pasó del XIX al XX con un marcado rechazo al Romanticismo por la “eliminación total de la redundancia y un abandono igualmente drástico de la ornamentación” (2006: 18); y de la segunda, menciona como hito la escuela del Bauhaus, que marca tendencias en la funcionalidad y la eliminación de elementos estéticos y decorativos.

definir lo que él considera un *boom* de la escritura mínima. En sus estudios⁸⁰ establece las diferencias entre la narrativa clásica, moderna y posmoderna con respecto a las técnicas del tiempo, el espacio, los personajes, la instancia narrativa y los finales que caracterizan evidentemente a la minificción.

Lo único en que, de forma certera, coinciden todos los investigadores de la minificción literaria es la brevedad, aunque para Perrucho resulte ‘ocioso’ esta perspectiva del género. Sin embargo, respecto a esta misma característica existen todavía muchas opiniones: “la abundancia de designaciones empleadas [...] pone ya de relieve los límites resbaladizos entre los que se mueve este género. No hay consenso ni en el establecimiento de unos límites fijos (para unos no puede exceder la media página, para otros dos) ni en su denominación” (Andrés-Suárez, 1995: 155). La brevedad puede determinarse por el número de palabras, páginas o de párrafos, aun así para cada investigador esta cuestión de la extensión se determina bajo criterios personales o editoriales arbitrarios. Para nosotros, independientemente del número de palabras o de párrafos, la minificción literaria no rebasa la página y un texto hiperbreve alcanza incluso solo varias líneas.

⁸⁰ Zavala propone un acercamiento a la estética clásica, moderna, posmoderna e hipertextual para entender que más que corrientes (así como decir que un texto es posmoderno) hay procesos de lectura y recepción que se inscriben en diferentes sociedades (así sería más correcto hablar de lecturas posmodernas). Lo más importante para nosotros, es que lo posmoderno y lo hipertextual se presentan abruptamente en el escenario literario en menos de una década; si las características van desde lo surrealista hasta la parodia metatextual, de la lectura fragmentaria a la interpretación articulada por la individualidad del sujeto se entiende que las realidades literarias de la actualidad versarán también entre la virtualidad y la autoironía. Ilustrativos son en este sentido estudios de Zavala, como “Un modelo para el estudio del cuento”, publicada en Casa del Tiempo en marzo 2006 o el libro de texto *Elementos del discurso cinematográfico* (2003), de La Universidad Autónoma Metropolitana.

La confusión con la brevedad del género viene dada por su relación con la anécdota de la antigüedad clásica, en donde, lo que hoy conocemos como anecdotario, cuenta con múltiples fragmentos que pertenecen a una obra mayor. La minificción no es un intento fallido o fragmentario de lo que pudo ser un texto más extenso: la minificción es, realmente, un “proyecto narrativo específico” (Lagmanovich, 2006: 16) que “posee la autonomía y la universalidad que se exige a toda expresión artística, características intrínsecas por las que ha logrado diversidad y novedad” (Perrucho, 2008: 209). El extremo lúdico de la minificción, así como sus características intertextuales son atributos propios del género que –en aras de su proyección diversa, específica y novedosa– lógicamente confunden a los lectores en los lindes de su extensión.

Los escritores y teóricos han mostrado una gran cantidad de variantes nominales para referirse al género: minicuento, microcuento, microrrelato, μ ⁸¹, jíbaro, cuento breve, brevísimo o hiperbreve, cuento corto o mínimo, ficción breve o rápida, pigmeo, escritura o ficción mínima, liliputense, nanoficción⁸²... según su particularidad condensada en extensión. Lagmanovich llega a considerar que las minificciones son textos “caracterizados por la primacía de la imaginación, de la invención, en suma de la *ficción*”

⁸¹ Este símbolo es utilizado por Antonio Fernández en su artículo “Contar & Descontar”, incluido en *Escritos Disconformes*, coordinado por Noguero, para remarcar la problemática del término que le permite referirse a esta manifestación literaria.

⁸² Perrucho hace una breve introducción a la nanoliteratura partiendo de diversas disciplinas y hechos del siglo XX que consolidaron su conocimiento, desde lo microscópico o condensado, y desde la microhistoria hasta el microbús. Se sirve de una interesante observación del hallazgo de vanguardia musical de la microtonalidad hecha por el mexicano Julián Carrillo para definir la nanoliteratura como “la disciplina humanística que se encargaría del estudio y sistematización de las estructuras y modalidades literarias microscópicas, tales como el aforismo, la greguería, la parábola, el microrrelato” (2006: 35).

(2005: 11), configurados con base a su función estética, donde el factor de la narratividad conduce a nombrar a las minificciones como microrrelatos (2006: 26-27).

Nuestra propuesta **Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción** no solo se centra en los microrrelatos, sino que toma el término de minificción como una expresión certera y puntual⁸³. Por lo tanto, proponemos utilizar el término *minificción* para designar a la obra de ficción literaria escrita en prosa o verso, que no contiene necesariamente un conflicto entre personajes o una trama narrativa y que por su brevedad extrema característica hay una unidad de efecto de forma intensa que se condensa en el lector. La minificción es incluyente en sus límites literarios, por lo que asume su nutrida existencia también de los grafitis, los aforismos, las máximas, las historietas o los haikús que presentan propósitos filosóficos, didácticos o conceptuales más allá de los narrativos, de ahí que se haya establecido desde un principio la convergencia del cine y la literatura en su particularidad serial.

Las características presentadas a continuación son las más mencionadas entre los diferentes teóricos que se han dado a la tarea de caracterizar el microrrelato. Andrés-Suárez establece de forma muy clara que para identificarlo hace falta contrastarlo con el cuento clásico ya que el microrrelato “posee quintaesenciadas la mayoría de los rasgos peculiares de éste, es decir: intensidad, tensión, condensación, máxima economía de medios, etc... pero hay otros que le son propios” (1995: 158). Esos que le son propios los presentamos a continuación y aquellos que para algunos teóricos son exclusivos de solo una parte de las minificciones se han incluido dentro de una característica más general o

⁸³ “Una exaltación del alma”: término utilizado por Poe en la reseña de “Twice Told Tales” (1842), con el que se refiere a la particularidad del cuento y del poema que, por su brevedad, podrían provocar una excitación fugaz por su “unidad de efecto o de impresión” y por la “intensidad” (en Duque, 2009).

de mayor alcance. Estas características no pretenden ser reduccionistas ni categorizantes⁸⁴, ni pretenden negar las teorías de otros autores, sino ser un compendio de todas aquellas particularidades propuestas de diferentes autores, recogidas de la estética del microrrelato y, por lo tanto, más ampliamente, de la minificción literaria:

- **La brevedad.** Aunque existen muchas diferencias para determinar un número exacto o una medida fija de extensión, la minificción, evidentemente con el prefijo ‘-mini’ o “micro”-, se marca su condición de breve. Por ello, nuestra propuesta condiciona la minificción a la brevedad de media cuartilla, sin tomar en cuenta el número de palabras.
- **La economía verbal.** “Economía que no admite despilfarros, desfalcos, desvíos, ni mucho menos operar en números rojos. Por el neoliberalismo de la palabra, la economía de esta literatura no admite saldos negativos” (Perrucho, 2006: 19).
- **El título.** El título forma parte del texto o es el texto, pues puede que éste sea todo el texto de una página vacía. Es indispensable contabilizar el título dentro del número de palabras totales de la minificción, pues “El título y el texto forman una unidad indisoluble. El primero cumple una indudable función de focalización y, al hacerlo, completa el significado –o, si así se

⁸⁴ Dos son los teóricos que se han dado a la tarea de clasificar las minificciones: Lagmanovich y Zavala. El primero, propone tipos fundamentales con base al lenguaje y la intencionalidad de la construcción narrativa: 1) Reescritura y parodia, 2) El discursos sustituido, 3) La escritura emblemática, 4) La fábula y el bestiario, 5) El discurso mimético. El segundo, propone una tipología textual de la escritura mínima: A) Versiones mínimas de géneros canónicos, B) Géneros literarios de extensión mínima, C) Géneros extra-literarios de extensión mínima, D) Series textuales, E) Subgéneros de la ficción. Ambos investigadores también presentan divisiones o clasificaciones según el número de palabras de los textos.

prefiere, devela la intención autoral– a que aspira la composición en su totalidad” (Lagmanovich, 2006: 50).

- **El comienzo.** El tipo de presentación se sitúa *in medias res* porque la narración se comienza a leer cuando la acción ya ha se ha iniciado, entonces el lector se adentra en el relato, en la historia que está esperando ser concluida.
- **La concisión o simplicidad sintáctica.** Esta característica tiene dos particularidades, por una lado la “austeridad en el número y calidad de los vocablos empleados” (Lagmanovich, 2006: 316), lo que se conoce también como economía verbal o economía poética y, por lo tanto, concisión lingüística; y por otro lado, la simplicidad en cuanto al argumento, pues se eliminan las ideas complejas, las subtramas, las situaciones intermedias y los decorados discursivos y temáticos. Cabe mencionar que esta característica, en algunas ocasiones, expone a un personaje anónimo donde “las sutilezas psicológicas no son posibles” (Andrés-Suárez, 1995: 158) o donde se relaciona con la transtextualidad al reflejar personajes arquetípicos.
- **La inmediatez o velocidad.** Se caracteriza por la rapidez en la narración, así se “anula la expectativa sobre ‘qué va a ocurrir después’, pues lo poco o mucho que se presenta ocurre simultáneamente, en un relámpago, frente a los ojos del lector” (Lagmanovich, 2006: 82). No hay argumentos complejos o diálogos de poco interés que alarguen el texto. Esta inmediatez da la impresión de una idea o concepto instantáneo, independientemente de la narración que pudiera o no existir.
- **El efecto único.** Esta es una característica tratada desde Poe, que considera

todos los rasgos literarios del cuento en completa armonía para crear en el lector una impresión, emotiva o reflexiva, unívoca (Samperio en Noguerol, 2004). En otras palabras, el concepto para un lector es uno y no otro, porque todos los elementos se perfilan ante él para lograr un único efecto y no una multiplicidad de efectos o de líneas narrativas.

- **La intensidad o tensión.** La tensión se refiere a la fuerza que ejercen los rasgos entre ellos para mantener en su forma y en su fondo un mismo concepto; como una fuerza o “estructura centrípeta” (Andrés-Suárez, 1995: 158) que encamina los elementos hacia el centro de la forma “esférica” de la minificción. La intensidad provoca al lector una emoción que viene de lo conciso y lo inesperado del texto. Según Mora, la belleza particular de la minificción enajena y extraña al mismo tiempo, de forma que la tensión es llamativa e intrigante (1985: 22).
- **El valor lúdico.** Una de las características más significativas es la función lúdica que se puede representar a través de la ironía, de la sátira o el sarcasmo proyectado en cualquiera de los rasgos literarios. El humor y la parodia están presentes en cualquiera de sus rasgos más característicos, como, por ejemplo, en su estructura, en los personajes, en el espacio o, como una burla del texto en sí mismo, el título o la posibilidad de no manejar conscientemente rasgos literarios para mostrar significados diferentes.
- **La hibridación.** La minificción, por su nacimiento incierto y como derivación de muchas formas clásicas literarias, tiende a la hibridación como parte constitutiva de su identidad. Tiende a las formas poéticas, a las fábulas, a las greguerías, a los epigramas, al ensayo, al artículo... o la sustitución de

todas ellas en una misma forma que las engloba. La minificación tiende no solo a imitar las formas, sino a sustituirlas y deformarlas creando así discursos marginales o periféricos, discursos ex-céntricos (Koch en Noguero, 2004) que sustituyen la mimesis que pretenden representar.

- **La intertextualidad o transtextualidad**⁸⁵. Esta característica se refiere a la capacidad de establecer relaciones metaliterarias o paraliterarias, a la reescritura de las situaciones, motivos, personajes y tradiciones de los lugares comunes colectivos. Generalmente, esta intertextualidad utiliza la metáfora, la elipsis, la metonimia y la sinécdoque como tropos, en donde la presencia simbólica de ciertos rasgos permite un juego semántico que lleva a un referente común a una colectividad.
- **La invención-reinvención**. Es la capacidad para inventar palabras o reinterpretar las ya existentes, son como ejercicios de reescritura lingüística y semántica. Se refiere al lenguaje inventado y al léxico artificial que usa el texto, se olvida de las convenciones de puntuación o gramática para mezclar registros y crear-modificar códigos de lenguaje únicos.
- **Texto abierto**. Esta es otra de las características más importantes de la posmodernidad. Se refiere al texto que admite varias lecturas y que apela al lector como intérprete (Koch en Noguero, 2004). Es la obra en construcción

⁸⁵ Para Perrucho “solo el diálogo transtextual tiene estricta aplicación, el resto son caracteres que pueden utilizarse para definir el cuento canónico” (2008: 17), aunque son muchas herramientas o recursos discursivos los que la caracterizan como “la conjugación de registros, la reutilización de figuras provenientes de las más diversas narrativas, la parodia de los géneros, autores y obras, el juego lingüístico, así como la actualización y subversión de los lugares comunes, por mencionar los más destacados recursos” (2008: 17).

que finaliza con la lectura e interpretación del lector que puede acceder al texto desde diferentes posturas.

- **El final.** No hay una resolución definitiva, sino que la continuación del desarrollo se pasa al lector, quien tiene la capacidad de proseguir la trama o completar lo que falte en su imaginación. Se refiere también a la epifanía final, a la revelación de lo que ha estado oculto durante la minificción que, al final, deriva en la sorpresa.

Estos rasgos sobresalientes de la minificción le brindan un aspecto de originalidad que otros géneros desarrollan aunque de una forma más diseminada o aislada, a lo largo de toda una trayectoria textual. Y aunque no se trate de un fenómeno nuevo en la literatura, el siglo XX lo configuró y lo fue formando como un género de extrema concisión, disidente, limítrofe y subversivo.

3.2.3 Minificción audiovisual

A principios del Siglo XX, con el comienzo del cine, nace una nueva forma de expresión para el ser humano. En sus inicios –no podía ser de otra manera por la complejidad del mismo constructo– “la mayor parte de las películas solo duraban uno o dos minutos” y, parte de su característica, es que “no comportaban más que un solo plano, una sola unidad espacio-temporal, eran unipuntuales” (Gaudreault & Jost, 1995: 31). Así que hablar de la brevedad no constituye una novedad para el cine. Sin embargo, el término ‘micrometrage’ –específicamente destinado a la conformación de un género como

tal por las características que se condensaban en la brevedad— se utilizó, por primera vez en Francia, en la década de los cincuenta, para referirse al audiovisual de muy corta duración.

A partir de la explosión de los medios de comunicación masivos y la condensación publicitaria, nace el *spot*. Los cortometrajes o audiovisuales de ficción breve, no publicitarios, tomaron un nuevo sentido ante la posibilidad de reducir a la expresión mínima los conceptos, los argumentos y la propuesta audiovisual, que no se exceda el medio minuto o el minuto. Son muy escasos los estudios críticos que afrontan la minificción audiovisual como proyecto diferente al *spot*, pues este vocablo ha englobado y dominado los productos audiovisuales desde la posibilidad mercantilista hasta la demagogia política. Zavala es uno de los autores que más ha dedicado al estudio de la minificción audiovisual y propone que todo material audiovisual menor a tres minutos —como los trailers de cine, videoclips musicales, créditos iniciales o finales, los menús de discos, los spots publicitarios televisivos, entre otros— sea considerado minificción audiovisual (2011: 57). Para dicho autor, la minificción audiovisual comparte los diez rasgos formales que permiten caracterizar al micorrelato literario, por su condición de minificción: el inicio anafórico y el final catafórico, la temporalidad elíptica y el espacio metonímico, la perspectiva irónica y los personajes alusivos, la hibridación genérica, la intertextualidad explícita, la ideología lúdica y la serialidad fractal.

Zavala afirma que la secuencia de los créditos forma parte de la minificción audiovisual desde el mismo nacimiento del cine, pero que no es sino hasta la década de los 60 cuando empieza a tomarse de forma más seria su estudio y su trabajo en conjunto con los conocimientos de diseño gráfico. El autor estudia a los créditos desde su

condición de elipsis por “capturar el espíritu de la película sin por ello revelar lo más importante” (2011: 59), los caracteriza como extraliterarios, polisémicos, híbridos, intertextuales... en fin, con las mismas características de la minificción literaria, por su particularidad lúdica. Además, establece una tipología de los créditos bajo el criterio de la referencialidad textual; por lo tanto, sitúa a los créditos paratextuales, aquellos que son metafóricos, anafóricos, connotativos y de naturaleza autónoma; frente a los hipotextuales que son metonímicos, catafóricos, altamente denotativos, por su función deíctica dependiente del texto del cual provienen. Esta categorización es de suma importancia para nuestra propuesta didáctica, al enfrentar a alumnos al estudio de textos audiovisuales, pues con ello se comprenden nuevas tipologías que van conformando un género particular, que poco acercamiento teórico tiene dado su enfrentamiento cotidiano.

Para nuestro propósito es necesario no solo establecer categorías de textos, como corpus de estudio, sino sentar la amplia gama de textos que la transmodernidad ha traído, ha aportado y ha diseminado a través de los medios de comunicación con brotes emergentes que no son formales, en el sentido de que no pertenecen a textos más amplios (como los créditos o los trailers de cine), sino que forman parte de una realidad virtual que comunica conceptos e ideas de forma independiente. De esta forma llamamos, igualmente, “minificción” a los textos audiovisuales que no necesariamente presentan un relato, es decir, que pueden presentar solo características conceptuales y que no exceden el medio minuto o los treinta segundos de duración. En este sentido, y exponiendo de forma clara la explosión y la fascinación por la minificción audiovisual, se puede comentar la difusión que tienen los hiperbreves en diferentes medios electrónicos.

Por una parte, los microvideos o las minipelículas, como las denominó The New York Times, son los medios de comunicación más utilizados por los jóvenes aficionados a la comunicación breve. *Twitter* introduce el modelo de comunicación vía mensajes escritos a través de 140 caracteres en 2006 y para enero de 2013 crea *Vine*, un nuevo servicio para compartir videos no mayores a seis segundos de duración que constantemente se reproducen una y otra vez. La compañía de Jack Dorsey, desde las plataformas del *Twitter* con millones de seguidores, solo promocionó el nuevo producto audiovisual apelando a la inspiración y la creatividad por la brevedad⁸⁶ que se asemejaba a la brevedad propuesta de *Twitter*, pero en formato audiovisual en vez de escrito. La construcción mediática a partir de esta condicionante fue un éxito para comediantes, realizadores de videos, aficionados al cine y público en general que hipnotizados por la reproducción constante o *loop*, en inglés, ven en esta aplicación una forma de expresar su personalidad. Para The New York Times, *Vine* es una aplicación de microentretenimiento que define una nueva generación y una nueva cultura tildada por la creatividad y los medios de comunicación a través del móvil⁸⁷. La motivación para utilizar *Vine* es variada, pero la expresividad y la creatividad dada por la plataforma audiovisual, con posibilidad de edición y rapidez, constituye un incentivo para millones de usuarios, que sin conocimiento formal de procesos de producción audiovisual emergen como realizadores

⁸⁶ Algunos de los promocionales de Michael Sippey, vicepresidente del producto se promocionaron directamente en su blog y apelaban a la creatividad y a la brevedad: “Like Tweets, the brevity of videos on Vine (6 seconds or less) inspires creativity”, “Now that you can easily capture motion and sound, we look forward to seeing what you create”. (en Perlroth, 2013, The New York Times).

⁸⁷ “Vine has become something like a next-generation YouTube, a hotbed of microentertainment, Internet activity and youth culture. It’s even giving rise to its own host of characters and personalities –and is starting to seem like a mini-television network, designed exclusively for mobile” (Wortham, 2014, The New York Times)

de videos para la comunicación cotidiana.

Por otra parte, el microcine, como lo denomina la prensa española, es un género cada vez más y más buscado por jóvenes realizadores a través del concurso cinematográfico JamesonNotodofilmFest el cual es un referente de cine en internet. Este concurso ideado por el cineasta Javier Feser –que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes⁸⁸, desde el 2001– ha tenido el objetivo de romper las barreras de distribución y para ello propone una plataforma para jóvenes creadores de audiovisuales a través de internet. Es evidente que ha logrado incentivar a miles de participantes y millones de espectadores, a través de la enorme difusión de patrocinadores y los *mass-media*. El concurso, aunque no es el único en su género, interesa a este estudio porque una de sus 15 categorías es el Premio Jameson a la Mejor Película de Triple Destilación; su publicación web explica lo siguiente:

Queremos premiar aquellos cortos que sean capaces de demostrar una mayor capacidad de síntesis en el menor tiempo posible. Nos explicamos. El whiskey Jameson es mundialmente conocido por tener tres destilaciones. En su elaboración cada destilación implica una mayor calidad final de la bebida. Te proponemos que hagas lo mismo con tu cortometraje, es decir, que logres condensar en 30 segundos, ni uno más ni uno menos, toda la esencia narrativa de una película.

Aunque la motivación hacia la minificción viene dada por una naturaleza distinta a

⁸⁸ El concurso cuenta con gran apoyo de la iniciativa privada y pública. Algunos de sus patrocinadores y colaboradores son La Fábrica, Jameson Irish Whiskey, El País, Televisión Española, el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, la Cooperación Española, Acción Cultural Española, TAI Escuela Universitaria de Artes y Espectáculos, Cineteca Madrid, entre otros. Este apoyo masivo a la iniciativa muestra el interés no solo por el arte en la era digitalizada, sino un esfuerzo concentrado en la apertura discursiva de la actualidad transmoderna.

la ficción, la gran difusión del género muestra un interés genuino por la creación de audiovisuales extremadamente cortos, con contenido estético e ideológico que está del lado de la cinematografía. Se reconoce naturalmente que la condición de estos textos minificcionales es la síntesis y la condensación en su máxima expresión artística.

Los ejemplos anteriores son una muestra evidente de la tendencia a la difusión de textos audiovisuales minificcionales en la transmodernidad. La multiplicidad de pantallas y la diversificación masiva de los medios lleva, no solo a pensar en la fragmentariedad necesaria para la comunicación, sino en su producción para la eficacia, la rapidez y la estética comunicativa que impone la actualidad. Los ejemplos ponen de manifiesto que la producción de la minificción audiovisual no es exclusiva de medios oficiales o formales, sino que, al contrario, forman parte de una apertura discursiva que ya no tiene los matices de sublevación posmodernos, sino que representa un medio común de comunicación o ‘microentretenimiento’ cotidiano y transmoderno característico del presente.

CAPÍTULO IV

LA DIDÁCTICA TRANSMODERNA

El discurso ético posmodernista, basado en un modelo de hombre nihilista y perdido en el mundo, caracterizado por la incertidumbre, la relatividad, lo transitorio, confuso y desconcertante parece presentarse como un discurso antagonista de la humanidad, lo cual dista mucho de las teorías, que también abordan la posmodernidad, referidas a la educación, porque estas se presentan como un discurso más noble y esperanzador frente a aquel. Entender las generalidades de los sistemas económico-social-político ⁸⁹ posmodernos permite romper el paradigma sobre esos aspectos negativos y comprender cuáles son las características bajo las cuales se gesta esta educación que tiende, nuevamente, al humanismo. En este capítulo se exploran importantes visiones educativas, de teóricos con diferentes propuesta y de diferentes épocas, que ayudan a pensar en la finalidad de la educación en la actualidad y a definir marcos de actuación para una educación necesaria en la transmodernidad.

⁸⁹ Según Zeraoui –en su estudio sobre los paradigmas posmodernos– la posmodernidad establece una realidad, donde se evoluciona hacia una economía más humanizada, donde el trabajo se vuelve un espacio lúdico que permite el desarrollo personal y la concienciación de la responsabilidad colectiva; establece un sistema de economías mundiales con modelos flexibles de producción, estrategias cooperativas que logren que la sociedad de consumo no sea local sino que disuelva las fronteras para prospectar negocios globales desde lo local: glocalidad. Este cambio impacta en la política al establecer sistemas híbridos y nuevos roles políticos donde se fortalecen las redes de lo local-estatal-nacional-global, las gestiones se proyectan a largo plazo y el poder se descentraliza, las políticas se redefinen de acuerdo a los nuevos valores de la sociedad que tiende al sentimiento localista incluyente e interdependiente (2006: 25-43).

Bauman apunta que las exigencias actuales son muy diferentes a las del pasado, comenta: “los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización (2007b: 27). Con base en ello, en la condición transmoderna es necesario desplazarse hacia la transversalidad de modelos que dispongan una base de mayor complejidad para la articulación del conocimiento. En ella la educación cambia sus leyes reduccionistas de especialización por la transdisciplina, la incorporación de los discursos de la sociedad tecnológica integrada y el énfasis en el conocimiento por la inteligencia integral y el pensamiento complejo. Cambian los modelos centrados en el alumno por la observación de las comunidades de aprendizaje; la hiperespecialización, por el trabajo colaborativo; el aprendizaje significativo, por la construcción del conocimiento; la madurez del aprendizaje, por la autonomía integral que busca la independencia cognitiva.

La educación no se reduce al aula y las interacciones que en ella se llevan a cabo, tampoco a la disciplina que imparte el docente ni a su evaluación. La educación es un proceso que debe volverse consciente para transformarse y trascender en el alumno, en el maestro, en la evaluación. Así, como señala Freire, “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (2012: 249). Una observación detenida y revalorizada de la educación se concreta en la propuesta que presentamos de este Modelo didáctico, ya no como discurso, sino como un acto propositivo que hace andar el juego de la experimentación didáctica áulica.

Algunas de las teorías educativas más importantes –las cuales provienen de replanteamientos de teorías educativas de Paulo Freire⁹⁰– reconocen las diferencias que presenta la situación social contemporánea e invitan a reflexionar y, más que nunca, a plantear propuestas educativas integradoras y complejas que trasciendan. La educación en sí no tiene un fin determinado que sea unitario o común a diferentes sociedades, según Delval cada sociedad determina sus propios fines y cuanto más complejas sean las sociedades menos claros o compartidos son sus objetivos (1999: 5). La educación utópica para todos es aquella en donde el conocimiento humaniza al hombre y lo hace un ser sociable que tiene la capacidad de aprender constantemente por sí mismo. Lo que puede compartirse como aspecto común a los fines de las sociedades es educar al hombre en el sentido del conocimiento propio: educarse a sí mismo: “aquí va uno de esos saberes indispensables (...) enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2012: 24). Por tanto, la práctica constante de la autorregulación (que en este Modelo educativo transdisciplinario que proponemos destaca en la ‘Dimensión del alumno’) posibilita al individuo para relacionarse y enfrentarse más positivamente a la realidad, de ahí la educación de la autonomía.

Ya Giroux diversificaba en tres aristas la problematización de la cultura que el posmodernismo ha proyectado al redefinir aspectos básicos de la humanidad. En primer lugar, redefine los sistemas electrónicos y virtuales como condiciones cambiantes de conocimiento; en segundo lugar, explica la relación de “poder y cultura, representación y

⁹⁰ Freire propone –entre muchas otras cosas, como la pedagogía del oprimido– que una educación para la liberación es una pedagogía de *praxis cultural*, que descubre al sujeto portador de la palabra. Dicha palabra lo codifica y lo contextualiza en un universo lingüístico base que devela su percepción del mundo y, en un segundo paso, lo vuelven constructor y creador del mundo, porque a través de esa palabra representa al mundo en el que vive.

dominación, y lenguaje y subjetividad” (en De Alba, 2004: 247); en tercer lugar, proyecta la existencia y el lugar en el mundo a través del énfasis en lo Otro, en el valor de lo cotidiano, en la pluralidad del Yo, en la comprensión del Género y en las representaciones sociales. La “Pedagogía de frontera” de Giroux⁹¹, se desprende la “Pedagogía crítica” de Freire. Para Giroux el posmodernismo se delimita como una oportunidad para repensar el ser en el mundo y la constitución como sujetos dentro del mundo cambiante, pues percibe que la “pedagogía crítica puede reconstruirse a sí misma en términos tanto transformadores como emancipatorios” (en De Alba, 2004: 73). Esa descentralización que muchos ven desestabilizadora, Giroux la asume como positiva para el cambio paradigmático de los saberes.

Delval, a finales del siglo pasado, apuesta por la revisión de una educación que, bajo su punto de vista, es alienante, pues lleva a formar individuos similares a los ya existentes. Propone enfocarse en los métodos de cómo se enseña y plantea “preocuparse por los problemas del hombre –tomar las cosas por la raíz, y la raíz de las cosas es el hombre” (1999: 80). Su trabajo se centra en los fines de la educación desde diferentes posturas y propone enfoques interesantes para una finalidad más integral: habla de cooperación, de interdisciplina, de la complejidad de la sociedad, de la abstracción del pensamiento por medio del lenguaje y promueve “la reflexión general sobre los grandes problemas del ser humano y de la naturaleza” (1999: 62). De la misma forma, De Alba ve en la crisis de

⁹¹ Henry Giroux –en “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo” en De Alba, 2004– se basa en los elementos de discontinuidad y ruptura de la propia posmodernidad para proponer que la pedagogía posmoderna incrementa las posibilidades humanas de libertad a través de la educación. La pedagogía crítica resultaría emancipadora y, en su afán de compromiso, se vincula con la democracia y, por lo tanto, se volvería una pedagogía de frontera que adopta un punto crítico ante la autoridad, el poder, los márgenes, el centro y la cultura popular.

significados, a la que muchos atribuyen la pérdida de todo sentido, una forma de revisar cada una de las capas o niveles de significación que “viene a ser para nosotros un aporte central para comprender, tanto el momento actual como las distintas potencialidades de creación y desarrollo” (en De Alba, 2004: 149). La crisis de significado posmoderna filosóficamente ha venido a plantear una desestabilización en los saberes, pero también ha llegado para proponer un nuevo panorama en la Teoría del Conocimiento.

Por su parte, De Almeida⁹² reflexiona sobre la reforma de pensamiento y la complejidad del conocimiento ante las fuertes tendencias de la diversidad. Para la citada investigadora, los proyectos educativos actuales tienden a la emergencia y a la creatividad para aglutinar la “reorientación de los principios de organización de retículas; articulación entre actividades escolares y extraescolares, así como la creación de espacios institucionales estructurados para facilitar el ejercicio de la transdisciplinariedad” (2008: 31). Con una fuerte tendencia hacia la reforma del pensamiento, para reconectar las disciplinas y las áreas del conocimiento, plantea un panorama de la actualidad que apuesta por la construcción del conocimiento desde lo complejo.

Si, como afirma Giroux, “el posmodernismo, además, propone un mundo en el cual la producción de significados se vuelve tan importante como la producción de trabajo, como condición básica para moldear los límites de la existencia humana” (en De Alba, 2004: 71) tiene sentido, entonces, que nuestra propuesta didáctica esté basada en la

⁹² De Almeida explica en el capítulo “Estado del arte de las ciencias de la complejidad” en De Alba cómo la complejidad del conocimiento tiene su base en las ciencias, pues son aquellas disciplinas que tratan de construir con base en comprobaciones la realidad y el hecho de vivir. Y ante el descubrimiento del entramado de los sistemas complejos, los modelos de discusión de tal Realidad se traspasan a otras disciplinas que funcionan como herramientas cognitivas para la comprensión de los fenómenos estudiados por cada disciplina.

construcción-producción de conocimiento a través del audiovisual, tomando como base la investigación sobre medios masivos de comunicación, sobre textualidad y cultura popular, y que además se incite constantemente a la reflexión del conocimiento del hecho educativo y de la propia actuación del alumno. Nuestra propuesta didáctica se centra en la producción de conocimiento, pero no como equivalente a producción de trabajo, sino como una educación que proyecta las relaciones “entre educación y valores, entre educación y ciudadanía y entre educación y conocimiento socialmente necesario” (Follari, 2007: 10) en el mundo de la comunicación.

Estas teorías esperanzadoras sobre la educación en la posmodernidad presentan un proyecto en donde se pueda educar a los estudiantes conociendo sus propios límites y llevándolos a formar un compromiso con su entorno, pues el conocimiento de los límites les posibilitaría reconocer las relaciones de poder en las que está inmerso, de ahí la relación que proponemos con los Estudios Culturales. La condición transmoderna implica un voltear a las teorías humanistas revaloradas de Freire y de otros tantos humanistas, para desafiar a los alumnos y orientarlos hacia una educación transmoderna. Así, a diferencia de la posmodernidad, la educación transmoderna no implica arrojarlos a un mundo nihilista, confuso y vacío, sino brindarles la oportunidad de enfrentarse a la gran variedad e hibridación de códigos culturales –experienciales y lingüísticos– que los retan y además los constituyen dentro de unas coordenadas específicas, es decir, emplazarlos para después invitarlos a leer críticamente los códigos que los rodean y a emplear dichos códigos en la elaboración de sus propios mensajes para trascender y desplazarse. En último término, es una necesidad para esta condición transmoderna observar las teorías más destacadas que tienden finalmente al fin último de la educación: el hombre.

4.1 Transdisciplina y Complejidad: Didáctica Transmoderna

La historia de la posmodernidad deja cuestionamientos y respuestas, revisitaciones y desplazamientos importantes en cuanto a la educación; resulta imperativo, ahora, hablar de una didáctica transmoderna, en donde la transdisciplinariedad, la transgresión y la transversalidad se involucren en los hechos didácticos y educativos complejos del siglo XXI. La reflexión es, hoy más que nunca, un imperativo de solidez en la sociedad actual, pues la inmediatez y la instantaneidad en el pensar y en el actuar son los activos comunes preferidos por el hombre transmoderno. Ante el riesgo del conocimiento instantáneo, líquido y desechable, como señala Bauman, la vía es construir “marcos cognitivos sólidos” (2007b: 37) que no sean una desventaja ante el conocimiento, sino que apunten a la individualización y a la construcción de la diferencia personal; por ello las propuestas ideológicas son importantes, pero más lo son las proposiciones prácticas de modelos transversales que se acerquen al conocimiento desde diferentes estadios.

La transmodernidad implica, por la significación de lo *trans*, una observación detenida y revalorada de la didáctica, que transgrede los límites planteados por las didácticas de las postrimerías del siglo XX. El fin último de la presencia de lo *trans* en el siglo XXI sería la tendencia hacia el ‘transhumanismo’ planteado por Nicolescu, en el cual “es la *persona* la que debe estar en el centro de toda sociedad civilizada” (2009: 100). Esta observación detenida de un nuevo humanismo se relaciona intrínsecamente con la transdisciplina, pues el reconocimiento del individuo emplazado invita a observar lo complejo de su entorno para comenzar a observar a los individuos de la civilización que lo rodean.

La transdisciplina, según Morín es una actitud transversal, una de las vías que “va uniendo, asociando, descubriendo y problematizando los diversos puntos de enlace entre” los conocimientos para “observar las diversas dimensiones de la realidad” que configuran un fenómeno y para posibilitar la observación del “contexto y las interacciones que surgen en él” (2006:13-14). La hiperespecialización del siglo pasado se cambia ahora por lo transdisciplinar o lo transversal. El estudio y la observación de las diferentes disciplinas que pueden estar imbricadas en un solo concepto, se hacen necesarios para la comprensión de los complejos niveles de realidad en la actualidad. Esta circunstancia evidencia que el conocimiento es plural, complejo, referencial, perceptivo, y que es uno y todo a la vez. Esta visión propone crear nuevas condiciones sociales e individuales para dotar de responsabilidad al individuo y ofrecer a cada persona el desarrollo de su máxima capacidad cultural y espiritual, al reconocer que el bienestar material y el bienestar espiritual están condicionados entre sí.

La Realidad estudiada desde el individuo se convierte en un nuevo posicionamiento que le brinda a la persona otro sentido de existencia, Nicolescu lo explica a través de los siguientes términos: “En el lugar de la verticalidad de la estación sostenida sobre esta tierra gracias a la ley de gravitación universal, la visión transdisciplinaria propone la verticalidad consciente y cósmica de la travesía de diferentes niveles de Realidad” (2009: 45), así las visiones no son únicas ni simplistas, sino que tienden a la observación de los niveles que interactúan en los hechos de la realidad⁹³. El sujeto transdisciplinario entiende

⁹³ La visión de la realidad propuesta por Ramos se encamina a una base más ontológica del conocimiento, con igual atención a una trascendencia ideal de la existencia. Explica, con estas palabras, la relación del

la verticalidad como la necesaria y natural superposición de dimensiones múltiples que forzosamente deben estudiarse para encaminarse a la comprensión compleja de la Realidad. La “verticalidad del ser humano en el mundo” es el flujo de información y de conciencia que atraviesa los niveles de realidad, y por una relación de unidad-diversidad, estructura de forma flexible a la sociedad. El nuevo posicionamiento del hombre y la observación de los niveles de realidad invitan a repensar el dualismo cartesiano del hombre adoptado por la educación que gradúa individuos mecanicistas. A través de la transdisciplina se propone el desarrollo de la civilización integrada en saberes humanos, como una de las vías que mejor puede tender a equilibrar las áreas del hombre. Bajo nuestro punto de vista la transdisciplina no puede desprenderse del concepto de complejidad que, también, invita a un nuevo posicionamiento en la realidad a través de la observación consciente, reflexiva y elástica del ser en el mundo.

La complejidad –aunque no es un concepto nuevo– en el enfoque disciplinar sí lo es, pues apenas en 1971 Morín planteaba la reforma de pensamiento hacia lo complejo. En su propuesta, la complejidad acepta que la existencia tiene como elemento común “una cantidad innumerable de dimensiones e interacciones” que se relacionan con las “incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, irreductibilidad lógica e intervenciones subjetivas del observador/conceptuador” (Morín, 2006: 4). Esta concepción es solo un principio que invita a buscar las aproximaciones de posturas

conocimiento trascendente y la realidad: “Antes de todo conocimiento el hombre está ligado, integrado de un modo existencial dentro del mundo. Lo que llamo ‘mi existencia’ no sólo comprende la de mi cuerpo y mi espíritu individuales, sino también un círculo de realidades que coexisten conmigo. El mundo que me rodea es una parte de mí mismo; no algo extraño a mi existencia” (1940: 26). Es interesante la utilización del término ‘ligado’ utilizado por Ramos, que años más tarde propone Nicolescu como esta cualidad transdisciplinaria del hombre para insertarse en la realidad.

distantes y reconectar las disciplinas dentro de un contexto determinado: tal concepción y tal actitud es la complejidad. La complejidad entendida como este todo sistémico representa un desafío para “pensar, producir y organizar el conocimiento” que invitan “al dominio cognitivo del sujeto” (De Almeida, 2008: 30). Esta visión que comprende la inseparabilidad asociada a la relación entre uno y todo, es una postura ante la Realidad: no es un método, una guía, ni siquiera un modelo y dista mucho de la asociación entre complejo y complicación⁹⁴. En el artículo *Re-pensando la Educación desde la Complejidad*, diversos autores exponen características del pensamiento complejo para ahondar más en las teorías morinianas:

El pensamiento complejo, que propugna un conocimiento: que se crea y recrea en el caminar; que sabe que la certidumbre generalizada es un mito; [...]; que es articulador y multidimensional; que promueve la visión-aspiración de un saber que no se termina y trasciende las disciplinas; [...]; que religa, entrelaza o conecta polos considerados antagónicos y activa el pensar por medio de macroconceptos capaces de migrar de un área de conocimiento a otra emergiendo nuevos, reemplazados, contextualizados (De Jesús, Andrade, Martínez y Méndez, 2007).

Bajo este supuesto se entiende que la vía o el camino para esta concepción compleja de la realidad no es otra que el enfoque conceptual, y las relaciones inter y transdisciplinarias. Esas conexiones son las que permitirán enfocarse en la indagación, construcción, en la integración de saberes y en el emplazamiento-desplazamiento del

⁹⁴ Bien lo apunta De Almeida al explicitar el argumento de Morin. Ante la complejidad opera la simplificación, en donde los elementos y las dimensiones constituyentes de un sistema abierto se descomponen para la comprensión del fenómeno en medida que se entiendan las relaciones inseparables. Ante la complicación existe la separación y la división en partes para la comprensión fragmentada de un fenómeno. (Cfr., 2008: 23-24).

entorno para la gestión autónoma del conocimiento en plena conciencia de las necesidades del entorno.

La transdisciplina y la complejidad son dos conceptos que estudiados en conjunto permiten un acercamiento más definitorio para el conocimiento y constituyen un principio fundamental para la visión y la actitud transhumanista. Los principios de la Transdisciplina⁹⁵ –que debieran aplicarse cotidianamente para lograr dicha actitud– dejan ver la defensa de la dignidad humana; el reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad; la apertura y reconciliación disciplinarias; la conciencia ligada de la importancia de la Tierra y la Patria; la tolerancia espiritual y cultural; la concepción de la educación basada en la intuición, lo imaginario y la sensibilidad; la revaloración de la economía al servicio del ser humano; la comprensión de una ética fundada en el respeto; y la adopción de las actitudes de rigor, apertura y tolerancia (Nicolescu, 2009: 105-107).

La cualidad de la transgresión, de las actitudes transdisciplinaria y compleja, lleva a la lógica del ‘tercero incluido’ propuesta por Nicolescu cuando se habla del nuevo tipo de educación de la actualidad y del nuevo humanismo. La implicación en la relación de los tres conceptos que hemos planteado se refiere a la oposición de los pares binarios: si el prefijo “trans” indica lo que va más allá de y tiene conexión etimológica con “tres”, este significa “la transgresión del dos, lo que va más allá del dos” (2009: 44). Por tanto, hablar de la unidad abierta del conocimiento implica cuestionar las relaciones binarias. Al

⁹⁵ Los principios de la Transdisciplina son los catorce artículos de la “Carta de la Transdisciplinariedad” adoptada en el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad llevado a cabo en Portugal en 1994. De entre los cuales, el artículo catorce ya se estudió en el Capítulo Segundo de esta investigación por tratarse de un artículo con un rigor más académico relacionado a lo disciplinar.

adaptar la filosofía del “tercero incluido”, en nuestra propuesta cuestionamos el binomio de educación: enseñanza-aprendizaje (e-a), pues en la visión compleja transdisciplinaria de la transmodernidad no solo la responsabilidad del docente tiene su base en la enseñanza, ni el centro del modelo pedagógico está en el alumno y su capacidad para el aprendizaje. La *transgresión* de la dualidad que proponemos está implicada en una estructura sistémica que visualice a la triada enseñanza-aprendizaje-evaluación –o como podemos llamar de manera más formal: el proceso *e-a-e*– como la relación constitutiva de la *Didáctica Transmoderna*: por transgresora, transversal, vertical y compleja. El proceso educativo se constituye desde la enseñanza con el docente, el aprendizaje con el alumno y la evaluación con ambos agentes: docente y alumno, puesto que son ambos quienes participan del proceso educativo como agentes reflexivos de su propio actuar.

El **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** que proponemos transgrede la dualidad jerárquica profesor-enseñanza/alumno-aprendizaje, ya que observamos la relación entre ellos e incluimos a un tercero: la evaluación, la cual es a la vez responsabilidad tanto del profesor como del alumno. Nuestro Modelo se compone de tres etapas (estadios verticales) y tres dimensiones (estadios horizontales) que se interrelacionan, por lo tanto es transdisciplinario porque la verticalidad que aplica se refiere a los grados de cognición o etapas procedimentales que escalan en la complejidad de las habilidades requeridas por los alumnos. Y es complejo porque la transversalidad se aplica a través de la creatividad observando los factores de eficacia educativa que integran la realidad del proceso didáctico: la disciplina, el contexto y el alumno.

La relación de los conceptos de *transmodernidad*, *transdisciplina* y complejidad se comprende a la luz de la cualidad contemporánea de la “transgresión de la dualidad”, que debiera llevar a fines más nobles y esperanzadores en los procesos experienciales del presente siglo. El *Transhumanismo* propuesto por Nicolescu, del cual ya hemos hablado, complementa la postura del *Nuevo Humanismo*⁹⁶ propuesta por Ramos en 1940 y se refiere a la nueva forma de humanismo que se basa en la integración de estas posturas para enfatizar la dignidad del ser humano en todo proceso social e individual.

Ya para mediados del siglo XX el filósofo mexicano Samuel Ramos pretendía una defensa de la filosofía moderna a través de estudios de antropología filosófica. En su libro *Hacia un Nuevo Humanismo* plantea un humanismo que empuje a la civilización moderna desde abajo hacia arriba para destacar la integridad del ser humano al contrario de lo que sucedió con el Humanismo Renacentista en donde simplemente se dio una vuelta a las concepciones griegas del hombre. Reconoce como principal problema la sobreestimación de los medios por encima de los fines, lo que puede llevar a una tergiversación de los valores del hombre. Plantea un ideal humanista para combatir la infrahumanidad engendrada por el capitalismo y el materialismo que se enfoque en la naturaleza de los

⁹⁶ Es interesante observar la línea propuesta por Vázquez Medel del ‘nuevo humanismo’ y su relación educativa con el contexto de la globalización. Para el investigador, la tendencia expansiva de la globalización debe entenderse desde las diferentes dimensiones, no solo políticas y económicas, que configuran nuestro contexto y desde ahí emprender viajes “de nosotros mismos hacia nosotros mismos, a través de las redes comunicacionales en las que estamos mediados” (2002: 9) para lograr una antropología trascendente. Vázquez Medel propone una ‘mundialización humana’ a través de la educación en donde se dimensione a) la transformación crítica de la información; b) la inclusión de los valores de alteridad; c) la construcción de otros escenarios espaciales y temporales; d) la enseñanza de habilidades para el uso de dispositivos tecnológicos; y e) la potenciación de capacidad de análisis, síntesis, interpretación, comprensión y valoración de valores éticos y estéticos (Cfr. 2003: 14).

valores humanos, el instinto y en la renovación espiritual:

Lo que hay de naturaleza en el hombre encuentra un sentido que la eleva a un plano superior. En la cultura descubre pues la finalidad que exige para su existencia. Y esa finalidad consiste en crearse a sí mismo, enriqueciendo su vida a cada paso con valores nuevos. A esa función de dar a las cosas y a sí mismo una finalidad de valor llamamos espíritu (1940: 46).

Ramos basa su postura en el reconocimiento y el desarrollo de la cultura y del espíritu, pues puntualiza en esta posibilidad el necesario emplazamiento del hombre para la incidencia en la sociedad y en su alma. En su postura, muy temprana para el siglo XX, encontramos un enfoque “justo” en los valores del hombre y en su relación cósmica con el universo, una revaloración de los instintos⁹⁷, de la libertad, de los sentimientos y de la voluntad que constituyen el yo o punto céntrico de todo lo conocido: lo que él llama *Nuevo Humanismo*.

La reforma de la civilización es necesaria, bajo este enfoque, por las condiciones hiperbólicas de liquidez y transmodernidad que hemos planteado en el Capítulo Primero de la presente investigación. Especialmente, para el caso mexicano, el emplazamiento en esta realidad tan contrastante y una reforma espiritual –planteada por los ateneístas y por Ramos como *Nuevo Humanismo*– son necesarios para equilibrar a la sociedad y a los

⁹⁷ Esta presencia de los instintos es un pilar para la desarrollo de la educación del México del siglo XX, puesto que el Ateneo de la Juventud –a través de Vasconcelos y Caso– planteaba que las mejoras sociales construidas a través de la educación debían ponerse en marcha bajo utopías, que podían resultar en la mejora de la humanidad. Para ello se servían de algunos principios como el enfoque en la difusión de la cultura, valores artísticos, la reflexión experiencial, experiencias estéticas, impulsos emocionales, valores espirituales y la intuición como el impulso vital del instinto (Cfr. Guadarrama, 2013).

individuos que pretendemos formar; debemos encaminar esfuerzos para plantear didácticas transmodernas que visualicen al transhumanismo y a la complejidad como los factores de cambio. Sin particularizar ni ahondar en la reforma espiritual, la reforma educativa en materia general es un imperativo social que debe encontrar respuestas sin plantear recetas para la organización ideal de la humanidad, ni establecer ideologías estructuradas, sino miradas y actitudes –transdisciplinarias, transmodernas y complejas– que enaltezcan la flexibilidad y la capacidad de renovar el espíritu del hombre a través de la educación.

4.2 Bases educativas para la Didáctica Transmoderna

En el siglo XXI el proceso que llamamos *Didáctica Transmoderna e-a-e* implica reflexiones de conocimiento que funcionen como ese “marco sólido” de Bauman que simplifica –a través de la conciencia expresada en el lenguaje– la complejidad de abstracción del pensamiento, que no es un fin, sino un proceso articulado para la construcción del conocimiento. El complejo proceso e-a-e comienza con la labor del docente en la planeación y la elaboración de un currículo, y termina en la reflexión del conocimiento por parte del propio alumno, la cual vuelve a retomar el docente como principio fortalecedor de su labor educativa y su consecuente revisión curricular, y así sucesivamente como un proceso cíclico.

Nuestra propuesta se basa en el diseño de un modelo didáctico transdisciplinar que incluye tres estrategias de vanguardia en la sociedad transmoderna: la educación por

conceptos, el aprendizaje basado en competencias y la evaluación centrada en la metacognición. Para nuestro Modelo es imperativo pensar en una educación transmoderna y transhumanista que –observándose desde el desdoblamiento de la Taxonomía de Bloom y desde el pensamiento complejo– implica una triada didáctica inseparable de e-a-e y un *Diseño Transmetodológico*, lo cual es constitutivo del siglo XXI. Esta idea se caracteriza como “*trans*” no solo porque complejiza el binomio simplista enseñanza-aprendizaje, sino porque ofrece la apertura para observar los agentes del proceso educativo como un bucle que concibe al fenómeno de la educación como “circularidad abierta”⁹⁸ (Morín, 2006: 4) que debe observar sus comportamientos para analizarse; y también la tildamos como “*trans*” porque revalora las condiciones origen de la educación para incentivar ciertos efectos diferentes que pretendemos en los ciudadanos de nuestro presente.

4.2.1 Educación por Conceptos

La educación por conceptos constituye una de las tendencias del siglo XXI que innova en la propuesta de articular la enseñanza desde conceptos motivadores del aprendizaje incluyente y sistémico. Para dimensionar la propuesta teórica-analítica sobre la importancia de los conceptos revisamos la propuesta de Bal –teórica de la literatura y

⁹⁸ En las definiciones que Morín amplía sobre diferentes conceptos clave de la complejidad observamos su particular postura sobre el término ‘Bucle’. Su definición es la siguiente: “El bucle contribuye a explicar la dinámica organización de un objeto o fenómeno. Este ilustra metafóricamente la circularidad abierta del comportamiento de la realidad. [...] Es retorno simbólico por el hecho de que no retorna exactamente al origen, sino que se dirige hacia condiciones similares; esto permite, a su vez, que surjan nuevos entes, relaciones o fenómenos, evitando con ello repetir una y otra vez un mismo efecto” (2006: 4).

analista cultural– sobre el viaje disciplinar de los conceptos; y para la aplicabilidad de la educación por conceptos, utilizamos el enfoque práctico del IB⁹⁹, una de las organizaciones internacionales más importantes por ser pioneras en propuestas de educación, por sus altos estándares de calidad y por brindar estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en conceptos.

El enfoque teórico de lo que representa un concepto, su importancia en el conocimiento y su trascendencia para el conocimiento interrelacionado se muestra a través de la teoría de “Conceptos viajeros” de Mieke Bal. Para la analista cultural los conceptos no son un acto, ni palabras comunes o unas etiquetas simplistas de conocimientos más profundos, sino representaciones abstractas insuficientes, territorios sin límite o “teorías en miniatura”, herramientas y problemáticas debatibles que siendo claros, explícitos y definidos “pueden ayudar a articular un cierto entendimiento, a expresar una interpretación, a controlar una imaginación desenfrenada y a promover un debate basado en términos comunes y en la conciencia de sus ausencias y exclusiones” (2006: 29). Las posibilidades de los viajes o de la metáfora del viaje se observan desde lo positivo y enriquecedor que puede ser para la humanidad apelar a la flexibilidad de los conceptos que los vuelve mutables. Específicamente hablando del nuevo humanismo o del transhumanismo, para Bal “una forma de mejorar el ambiente humano, es rechazar el dogmatismo [...] debatir sobre los conceptos proporciona una base metodológica alternativa para los ‘estudios culturales’ y el ‘análisis’” (2006: 37). Se entiende que desde

⁹⁹ El IB es responsable en la actualidad de la educación de 1.081.000 alumnos en 144 países; esto no solo es muestra de la excelente formación y el crecimiento exponencial de sus programas, sino de la alta calidad de sus capacitaciones y del rigor académico de sus programas, comprobados en más de 40 años de experiencia y práctica.

la reflexión y el análisis de lo cultural, un concepto es transdisciplinario porque motiva al pensamiento complejo, a una discusión que mira diferentes realidades desde un punto de anclaje que reflexiona en interpretaciones, significados, métodos y metodologías. La observación de la mutación conceptual es necesaria no solo porque el viaje en sí ya implica un significado, sino porque el concepto que viaja se reorganiza, se resignifica, se recompone, se reutiliza: se propaga.

Bal propone utilizar una nueva metodología en la tradición disciplinaria, que consiste en someter a escrutinio el concepto al confrontarlo con los objetos que examina, pues por este medio se revelarán las diferencias históricas y culturales:

El cambio de metodología que estoy proponiendo, se basa en una relación particular entre sujeto y objeto, una relación que no se conforma en base a una oposición vertical y binaria entre los dos. En lugar de ello, esta relación tiene como modelo la interacción, en el sentido que el término tiene en 'interactividad'. La razón por la que tomarse en serio los conceptos resulta provechoso para todos los campos académicos, pero especialmente para las humanidades, que cuentan con muy pocas tradiciones aglutinadoras, es esta potencial interactividad y no una obsesión con el uso 'correcto' de las palabras (2006: 31-32).

Si la teoría de Bal se entiende a la luz de la transgresión binaria, dada por lo “trans”, y de la relatividad gnoseológica y ontológica del emplazamiento y desplazamiento, definitivamente, la relación con los conceptos es interactiva y provechosa para la educación y para la humanidad. El viaje del concepto resulta de especial importancia, si la didáctica transdisciplinaria de la que se habla tiene su base en el lenguaje, pues una de las tantas habilidades que se pretende destacar en el alumno es la capacidad para utilizar el lenguaje de la forma más eficaz para sus discursos (sea cual sea el lenguaje y sus códigos).

La idea de Bal sobre la reconfiguración y “la esencia del lenguaje [que] no es la referencia, sino la subjetividad, producida a través de un intercambio entre el ‘yo’ y el ‘tu’” (53) es una de las características que el Modelo propuesto destaca al empoderar, constantemente, al alumno en la subjetividad que llena de significado al objeto de estudio. En nuestro Modelo, la propuesta interpretativa se realiza en equipo o en parejas y la reflexión de forma individual, de modo que la discusión o problematización del concepto sea quien responda y se sume a las interpretaciones personales. La pretensión de nuestro Modelo es que a través de los conceptos, en este planteamiento que propone la autora, los alumnos sean cada vez más conscientes, autónomos y responsables de sus propias elecciones, interpretaciones, ideas y propuestas discursivas que cubren de una natural subjetividad su proceso de aprendizaje.

Los viajes en el aula que plantea Bal son diferentes a los que proponemos, puesto que un nivel de educación superior permite un cuestionamiento conceptual y una confrontación muy diferente a la requerida por alumnos de bachillerato. En nuestro Modelo, los alumnos se enfrentan a una serie de textos que exigen de él la confrontación con los conceptos que él y su equipo destacan, además de la confrontación en el equipo por problematizar el concepto. La confrontación se realiza entre los miembros del equipo y el docente, pero de forma particular a cada equipo y no de forma grupal como propone Bal, pues la elección de la minificción literaria es una parte vital para impulsar la autonomía en el aprendizaje. La investigación y estudio de lo que llamamos ‘Claves de significado’ que hace el equipo contribuya a darle un sentido al texto para confrontarlo con otras disciplinas, para “articular, cortar y atravesar el entendimiento de un objeto *en tanto que* proceso cultural” (Bal, 2006: 66). Los alumnos se enfrentan al sentido del

“concepto-en-uso” desde diferentes disciplinas, determinan los conceptos que le son propios a su entendimiento del texto, para resignificarlos con otras áreas de forma que agreguen valor o cuestionen lo propio, y así están más propensos a ser conscientes de su relación yo-tú que juegan ellos, en su presente, con el objeto.

El viaje del concepto que propone Bal, es un tanto diferente a la práctica del IB (International Baccalaureate Organization¹⁰⁰ por sus siglas en inglés) con respecto a la Educación por conceptos. Dicha organización ofrece tres programas educativos¹⁰¹ para más de un millón de alumnos de todo el mundo; la base de la presente propuesta debería centrarse en el llamado Programa del Diploma, por ser el equivalente al programa de Bachillerato que se cursa en México con la calidad competitiva de programas de profesional. Sin embargo, la propuesta se toma de la educación por conceptos implementada en los programas de PEP y PAI, pues el PD –a pesar de basarse en diferentes principios pedagógicos en los enfoques de enseñanza como la indagación, la colaboración o la comprensión conceptual, entre otros– es un programa más abierto a la propuesta que cada docente haga según las implicaciones de la asignatura que imparta, por lo que no hay tanta difusión de la Educación por Conceptos en su práctica.

¹⁰⁰ La organización del IB nace en 1968 con la idea de proporcionar a la sociedad una Comunidad de Aprendizaje que integre a educadores, colaboradores, alumnos y familias en una educación rigurosa de alta calidad integral que permita una capacitación disciplinaria y cultural responsable ante las complejidades del mundo presente y futuro.

¹⁰¹ El IB oferta programas para alumnos desde los 3 hasta los 19 años. El PEP (Programa de la Escuela Primaria) es destinado a alumnos de 3 a 12 años, el PAI (Programa de los Años Intermedios) se ofrece para alumnos de 11 a 16 años como educación secundaria y el PD (Programa del Diploma) para alumnos de 16 a 19 años o educación de Bachillerato

El planteamiento de Lynn Erickson, en diferentes publicaciones del IB, sobre la enseñanza-aprendizaje basada en conceptos permite comprender la filosofía de las prácticas educativas de esta organización. La e-a basada en conceptos se aleja del modelo tradicional de enseñanza, donde los conocimientos fácticos (datos y temas) y las habilidades son los fundamentos del currículo y presupone un contenido que debe analizarse y memorizarse. En cambio, el modelo por conceptos es tridimensional y en él se “integra, en un mismo marco, el contenido fáctico y las habilidades con los conceptos, las generalizaciones y los principios disciplinarios” (Erickson, 2012: 3). El contenido fáctico es el que apoya y construye el aprendizaje, pues se basa en el análisis de datos y la comprensión de los principios disciplinarios. Los conceptos permiten una comprensión profunda del contenido, pues los sitúa en un marco contextual que les da soporte y veracidad; las habilidades son las herramientas que permiten conectar los datos y los contenidos para “impulsar la construcción de significado personal” (Erickson en IB, 2012: 4) y, de esta forma, trasvasar, decantar o transferir los conocimientos de un área del saber a otra.

Según Erickson existen tres razones importantes por las cuales los conceptos clave permiten la libertad cognitiva encaminada al aprendizaje. En primer lugar, el establecimiento de macroconceptos o claves posibilita que el conocimiento del dato no sea el fin último, sino que sea el comienzo para comprender la relación entre el dato y el concepto. En segundo lugar, los conceptos facilitan la transferencia de conocimientos de distintas áreas del saber, por enmarcarse en contextos característicos que les imprimen una situación particular y, por lo tanto, se vuelven estudios sincrónicos y diacrónicos del concepto. En tercer y último lugar, el estudio del concepto lleva a tratar de desentrañarlo y

es ahí donde se pueden percibir las similitudes y diferencias con otros conceptos en distintos contextos culturales y áreas del saber.

Además de las razones para encaminarse a una e-a basada en conceptos, Erickson explica los beneficios de este tipo de programas. Establece 4 grandes ventajas de una educación basada en conceptos.

- **Pensamiento:** beneficia la aplicación de habilidades de pensamiento conceptual, creativo, crítico, reflexivo y personal; el procesamiento intelectual para facilitar el pensamiento sinérgico; beneficia el desarrollo de estructuras cerebrales, establecimiento de patrones y conexión de conocimientos; ofrece la oportunidad de construir significado.
- **Entendimiento cultural:** beneficia la indagación y la transferencia de aprendizaje a contextos globales,
- **Motivación para el aprendizaje:** beneficia la defensa de una postura personal ante el concepto y el respeto ante otras posturas; beneficia la comprensión del proceso de la construcción social de significado.
- **Fluidez lingüística:** beneficia la capacidad para ‘traducir’ a las diferentes disciplinas los conceptos clave que mueven las teorías o los datos prácticos de cada disciplina (Erickson, 2012: 7).

Este enfoque basado en conceptos resulta esencial para el desarrollo del currículo transdisciplinario, pues nuestra propuesta se encamina a la creación de un film monoconceptual como materialización del arte literario: el eje pedagógico de la e-a basada en conceptos sostiene la propuesta para el entendimiento cultural. Se espera con el Modelo planteado que el alumno desarrolle habilidades de pensamiento superiores al

interconectar diferentes dimensiones transversales que intervienen en el conocimiento, de ahí que su motivación al aprendizaje se desarrolle conforme se le ofrece al alumno la plataforma para crear posturas personales ante los conceptos (incluir la dimensión diastrática en los acercamientos conceptuales), a partir del estudio de las construcciones sociales de los significados de estos. La fluidez lingüística, en el Modelo planteado, no es otra cosa que la base para la traducción entre las disciplinas de la literatura y el cine, de ahí que la fluidez conceptual sea una de las partes centrales de nuestra propuesta.

4.2.2 Educación por Competencias

Los principios de la enseñanza-aprendizaje basada en conceptos, sumados a otros principios como el aprendizaje basado en competencias, contribuye a fortalecer la elaboración de un currículum transdisciplinario. Hasta ahora la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) no ha propuesto, con ningún organismo o escuela de educación media superior o superior¹⁰², alguna combinación de metodologías que se sume a las competencias para lograr una visión más holística y compleja del hecho educativo.

La SEP consideró, en la primera década del siglo XXI, que la educación enfrentaba

¹⁰² El C3 de la UNAM (Centro de Ciencias de la Complejidad de la Universidad Nacional Autónoma de México) representa el primer esfuerzo de parte de una universidad mexicana por realizar investigación con carácter transdisciplinario. A través de una estructura abierta el centro permite el desarrollo de diferentes proyectos desarrollados por alrededor de 50 investigadores en las temáticas de Complejidad en Ecología y Medioambiente, Inteligencia Computacional, Complejidad Social, Complejidad en Biología de Sistemas y Complejidad y Salud. Especialmente el de Complejidad Social contempla la rama de educación que enfatiza en la Universalidad de las ciencias y artes y en la Enseñanza.

desafíos inigualables como un sistema independiente, desarticulado e incomunicado y que, de continuar con el mismo sistema, México se enfrentaría a un rezago educativo de 50 años. A través de una Reforma Educativa que contemplaba tanto la Educación Básica¹⁰³ como la Media Superior, inició gestiones y cambios para superar dicho panorama. La Secretaría consideró necesario establecer objetivos comunes para potencializar los alcances de los sistemas implicados, lo cual llevaría a desarrollar una identidad definida que garantizara mayor pertinencia, modernización y calidad en el sistema educativo. Para el caso específico de Educación Media Superior, acordó en 2008 la creación del Sistema Nacional de Bachillerato o SNB. El acuerdo número 442 de la Secretaría de Educación Pública emite cuatro artículos generales y tres transitorios, y establece que es necesaria una RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) para la creación de dicho sistema. El objetivo de esta reforma y de la educación por competencias propuesta en México es “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren en su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Diario Oficial de la Federación, 2008: 1). Este objetivo tiene claras intenciones de estandarizar los resultados de evaluación (en “exámenes de salida” del bachillerato como la prueba ENLACE¹⁰⁴) en

¹⁰³ La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) se inició entre 2009 y se reafirmó en el 2011, en el marco de un acuerdo de modernización. Su objetivo, al igual que en Media Superior, es “impulsar prácticas de evaluación formativa que brinden al docente evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos, gracias al empleo de una gama amplia y variada de estrategias e instrumentos de evaluación...” (Ruiz, 2012: 54).

¹⁰⁴ El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es un organismo que contribuye a la mejora educativa a través de la evaluación del sistema educativo. En 2006 arrancó un programa de calidad para brindar información diagnóstica y censal sobre la calidad de la educación a lo largo de la República. Uno de sus programas es la evaluación externa, la cual se realiza desde la propia Secretaría de Educación

el sistema educativo nacional para, no solo facilitar el tránsito entre instituciones y sistemas, sino utópicamente acortar la gran brecha educativa que se vive desde el tropical-rural sur hasta el árido e industrial norte de la República Mexicana.

El enfoque por competencias es el resultado de una exhaustiva investigación del panorama europeo y latinoamericano, y su articulación dentro de la SEP responde al contexto favorable registrado por distintos países con el mismo enfoque constructivista. Los planes de estudios propuestos con un MCC (Marco Curricular Común) se fundamentan en tres conjuntos de competencias: las competencias genéricas, las disciplinares básicas o extendidas y las competencias profesionales básicas o extendidas.

De las tres competencias anteriores es necesario profundizar en las genéricas y disciplinares, pues estas son las comunes al currículo básico de formación media que permiten visionar un modelo de persona pretendido para la sociedad del siglo XXI. Las competencias genéricas se aplican en cualquier contexto personal, social o académico a lo largo de la vida. Tienen la característica de ser transversales porque son relevantes y pertinentes a todas las disciplinas académicas y extracurriculares del plan de estudios. Por último, se les considera transferibles porque ayudan a adquirir otras competencias.

Por su parte, las competencias disciplinares implican el trasvase de ciertos conocimientos y habilidades de una disciplina a la otra, puesto que se refieren a procesos mentales más complejos que requieren habilidades y actitudes para la resolución de diferentes problemas. Sirva como complemento el Anexo 2, puesto que presenta las

y es la Evaluación Nacional del Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE). (Cfr. Ruiz, 2012).

competencias Genéricas y Disciplinarias propuestas por el Sistema Nacional de Bachillerato.

Las competencias genéricas se especifican en el Capítulo II del Acuerdo 444 de la Federación. En los Artículos 3 y 4 se detallan 11 atributos característicos que las definen, sin embargo solo nos enfocamos en cuatro de ellas y en algunos de sus atributos, por estar estrechamente ligados a la aplicación didáctica de nuestra propuesta. La selección de dichas competencias genéricas no es excluyente del resto, pero sí representan la base fundamental de las características básicas que la propuesta pretende desarrollar en el alumno, por referirse específicamente al arte, a la comunicación y al pensamiento crítico.

A continuación se enumeran las cuatro competencias genéricas que funcionan como base para la creación del **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** que proponemos y sus respectivos atributos característicos, además de considerar que estas representan la transversalidad propia del área de las humanidades.

Competencias genéricas

1. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
 - Experimenta el arte como un hecho histórico compartido de comunicación e identidad.
 - Participa en prácticas relacionadas con el arte.
2. Se expresa y comunica.
 - Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
 - Aplica distintas estrategias comunicativas según los objetivos que persigue.

- Identifica ideas clave en un discurso e infiere conclusiones.
 - Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
3. Piensa crítica y reflexivamente.
- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo su importancia en el alcance del objetivo.
 - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
4. Sustenta posturas personales considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.

Estas competencias genéricas se fortalecen con las competencias disciplinares básicas agrupadas por campo disciplinar. En el acuerdo 444 de la Federación, en los Artículos 5, 6 y 7 se presentan dichas competencias. Para los fines convenientes solo clarificamos, a continuación, las competencias disciplinares básicas pertenecientes al área de Conocimiento de Comunicación, que incluye las disciplinas de Lectura y expresión oral y escrita, Literatura y/o Lengua extranjera e Informática. Según el Acuerdo las competencias disciplinares básicas de comunicación se relacionan con la capacidad de comunicarse efectivamente en la lengua materna y, en una segunda lengua, en diversos contextos, con el uso de instrumentos apropiados para ello como las tecnologías de

información y comunicación. Se establece que las competencias de comunicación son 12, orientadas a la crítica y reflexión del lenguaje como herramienta de comunicación del pensamiento; sin embargo, seleccionamos solo cinco de las competencias por estar más íntimamente ligadas al trasvase necesario de una disciplina a otra.

Competencias disciplinares básicas de Comunicación

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativas.
3. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas.
4. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
5. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Se utiliza la metodología por competencias tanto en el aprendizaje como en la evaluación del alumno, por ser un noble sistema centrado en las habilidades de este. Sin embargo, en el Modelo creado advertimos algunas de las particularidades de implementación nacional, con las cuales nuestro proyecto tiene grandes discrepancias. Las competencias se utilizan para observar el grado de dominio de ciertas habilidades técnicas y comunicativas en los alumnos a través de un sistema de experimentación constante que apela a la madurez y al propio dominio del docente. Las competencias en el Modelo se utilizan para una evaluación final que se centra en la reflexión y en el juego experimental

de aprendizaje del alumno, a diferencia de la implementación nacional en donde se plantea un solo método de aprendizaje y un solo método de evaluación, como evidencia de los aprendizajes compartidos y estandarizados que deben mostrar los alumnos de determinado grado.

Al reunir selectivamente las competencias genéricas y las disciplinares básicas propias del área de comunicación del SNB se tienen los ejes básicos de interrelación curricular, en los cuales se fundamenta nuestro Modelo creado. Así el enfoque por competencias de la educación en México es una de las dos herramientas que dan forma al programa transversal de literatura y comunicación que proponemos.

4.2.2.1 Habilidades del siglo XXI

Sin afán de añadir competencias, sino como complemento al sistema que rige parte de la Educación Media en México, observamos las competencias que se han definido como críticas para el siglo XXI. Recientemente, el WEF (Foro Económico Mundial por sus siglas en inglés: World Economic Forum) lanzó un reporte titulado “Nueva visión para la educación. Descubriendo el potencial de la tecnología”¹⁰⁵ en el cual se examina la brecha en habilidades que presentan los estudiantes de cerca de cien países considerados

¹⁰⁵ En el marco del “Global Education and Skills Forum” de 2015, el WEF en colaboración con Boston Consulting Group emitió un reporte titulado “New Visión for Education – Unlocking the Potencial of Technology”, el cual solo está disponible en inglés a través de la página www.weforum.org. Por ello, en este apartado se presenta la traducción de las ideas presentadas en dicho documento a cargo de la autora de la presente investigación.

en el estudio. El reporte observa las condiciones tan cambiantes de la actualidad y argumenta que la tecnología tiene un enorme potencial para conformar un sistema educativo más integral que tienda a personalizar la educación, conformar un currículo de contenido adaptativo, brindar recursos educativos abiertos al público y herramientas de desarrollo profesional a los docentes. La propuesta se centra en alinear las tecnologías con las habilidades consideradas como las dieciséis más críticas del siglo XXI para reducir la brecha educativa y establecer mejores estrategias de colaboración, interconexión de grupos y educadores, complementar las metodologías ya existentes de educación y facilitar la innovación didáctica y pedagógica.

El estudio es además interesante pues evidencia en la brecha educativa una problemática mucho mayor que impacta en un nivel macro problemas fundamentales de diversos países como la economía, la pobreza, los conflictos, la discriminación de género, las condiciones de salud, el capital humano, la infraestructura, los recursos financieros, etc. Sin embargo, nuestro interés se centra en aquellas habilidades consideradas como las críticas para la sociedad del presente siglo, pues se desprenden de un estudio basado en las demandas de la fuerza laboral, las rutinas de trabajo y en las tendencias de habilidades demandadas por el mercado laboral. El estudio distingue tres grandes categorías para las dieciséis habilidades del siglo XXI: alfabetización fundamental, competencias y cualidades de carácter.

En la categoría de alfabetización fundamental, la cual es el punto inicial para dominar otras competencias, el alumno tiene las bases para sobrellevar cualquier tarea cotidiana; se reconocen seis habilidades: la alfabetización idiomática, referida a las

habilidades de dominar determinada lengua; la alfabetización matemática, que le permite utilizar los números y símbolos para comprender y expresar relaciones numéricas; la científica, en la que utiliza los conocimientos científicos para entender principios ambientales y comprobar hipótesis; la tecnológica, que se refiere a la habilidad para utilizar las TICs; la financiera, con la que podrá, conceptual y prácticamente, comprender aspectos de finanzas; y cultural y cívica porque le confieren habilidad para utilizar el conocimiento en los aspectos humanos.

En la categoría de competencias se reconocen cuatro habilidades que le permiten, al alumno, afrontar desafíos complejos. La primera destreza es la de pensamiento crítico y resolución de problemas, la cual brinda la posibilidad de dominar ciertas tareas cognitivas para responder y dar soluciones; la segunda es la creatividad, considerada como una habilidad para idear e innovar nuevos acercamientos al conocimiento; la tercera es la de comunicación porque da la posibilidad al alumno de enfrentarse a los significados verbales, no verbales, escritos y visuales para comprenderlos y contextualizarlos; la última habilidad en esta categoría es la colaboración, la cual se refiere al trabajo en equipo para la consecución de un objetivo y a la prevención y manejo de conflictos.

Las últimas seis habilidades están categorizadas dentro de las cualidades de carácter; estas se refieren a las formas de enfrentar el ambiente y se relacionan con la resiliencia, la conciencia social y la adecuación personal. Las habilidades se concretan en las siguientes: la curiosidad, que se refiere a la habilidad de indagación y de apertura mental; la iniciativa, a la pro actividad y la orientación a resultados; la persistencia, al interés y al esfuerzo por perseverar en el cumplimiento de metas; la adaptabilidad, definida como la capacidad para cambiar estrategias a la luz de nueva información; el

liderazgo, considerado como una habilidad para dirigir efectivamente a otros para cumplir una meta de forma colaborativa; y la conciencia social y cultural, definida como la destreza de interactuar adecuadamente con otros. En el Anexo 3 se muestra la imagen dada por el reporte para resumir de forma gráfica las habilidades mencionadas.

Según el estudio, el grueso del desarrollo de la tecnología educativa está diseñado para desarrollar la alfabetización fundamental y las competencias, pero hay poca especialización de las tecnologías para el fomento de las cualidades de carácter. Aunque nuestra propuesta educativa no se basa propiamente en la información del reporte, pues es posterior a la creación del Modelo, vale la pena señalar que en nuestro Modelo, gestado desde 2013, la mayoría de las habilidades críticas del siglo XXI están integradas de forma explícita. Además, esta problemática en la que las tecnologías educativas no fomentan las cualidades de carácter está subsanada en el Modelo que proponemos, pues a través de las ‘Reflexiones de Conocimiento’ el alumno es capaz de hacer conciencia de sus habilidades fundamentales y competencias para una profundización en su persona observando aspectos de su persistencia, liderazgo, iniciativa y adaptabilidad, entre otras.

Creemos que, en gran parte, la metodología de didáctica transdisciplinaria y transhumanista que proponemos permite reducir la brecha educativa por medio de la articulación del aprendizaje desde la propia persona a través de las estrategias metacognitivas, reflexivas y transdisciplinares, que poco se destacan en otro tipo de estrategias didácticas, centradas solo en lo tecnológico. Nuestro Modelo desarrolla las habilidades de alfabetización fundamental a través de las competencias comunicativas. Así la alfabetización idiomática, tecnológica, y cultural y cívica se destacan por los

procesos de traducción entre lenguajes y códigos de las disciplinas, por la especialización en la búsqueda transdisciplinaria y el diseño del producto audiovisual, y por el emplazamiento que realiza el alumno para la comprensión de las condiciones contextuales de los textos que analiza y que crea. Las llamadas competencias son altamente destacadas en el diseño y la implementación de nuestro Modelo porque destacan las habilidades de pensamiento crítico, de creatividad, de comunicación y de colaboración de forma explícita. En cuanto a las cualidades de carácter el Modelo permite estimular la curiosidad y la iniciativa a través del reto transdisciplinario; también, incentiva la conciencia social y cultural a través de la interacción reflexiva con otros, en la creación intencionada de un producto artístico adecuado a las condiciones sociales y contextuales de los propios alumnos.

Tanto las competencias disciplinares de comunicación y las genéricas propuestas por el SNB, como las dieciséis habilidades necesarias del siglo XXI del WEF, son puntos de encuentro y vinculación que reafirman la necesaria tarea de la sociedad de plantear nuevos objetivos, estrategias y fines para la educación actual. Sumándonos al esfuerzo que se ha venido planteando desde hace un par de décadas, proponemos nuestro **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** que resulta innovador en la transmodernidad actual, porque no solo es una estrategia didáctica centrada en habilidades y competencias, sino que se nutre de otras metodologías para conformarse y reconocer que dentro del complejo hecho educativo, lo que desataca es la educación de la propia persona.

4.2.3 Educación por Alineación Bidimensional

La última estrategia didáctica de vanguardia, que funciona como base para la creación del Modelo a exponerse en el presente trabajo de investigación, es la educación que se enfoca en la planeación, el diseño y la alineación curricular con base en una estrategia bidimensional. La estrategia se basa en una revisión de la Taxonomía de Bloom que permite un reenfoque en las estrategias de pensamiento, para concentrarse en la articulación del mismo en las diferentes etapas del proceso cognitivo llegando a la metacognición como el grado más profundo.

Benjamin Bloom, junto con un grupo de especialistas en educación, publicó en 1956 *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goal. Handbook I: Cognitive Domain*. En dicha obra se establecían seis grandes categorías en el campo cognitivo. Esta taxonomía –préstamo terminológico de la biología, que por el momento era desconocido y poco familiarizado con la educación– pretendía delimitar ciertos estándares para los objetivos educativos de Estados Unidos: un lenguaje común para diferentes grados y niveles de enseñanza y una guía para marcar la congruencia de las evaluaciones, actividades y objetivos de las asignaturas.

La Taxonomía de Bloom, que contaba con seis categorías cognitivas¹⁰⁶, fue deconstruida y reformulada por diversos autores¹⁰⁷ para generar una nueva taxonomía que

¹⁰⁶ La taxonomía proponía seis habilidades de pensamiento jerarquizadas desde lo simple hasta lo complejo. Las habilidades del orden inferior comenzaban con conocer, comprender y aplicar, mientras que las habilidades de orden superior se concretan en analizar, sintetizar y evaluar. Cada una de estas habilidades está definida por diferentes verbos en infinitivo que permiten establecer órdenes en las actividades que un alumno puede realizar en dicha habilidad.

¹⁰⁷ La Universidad del Estado de Iowa publica, en su página del Center for Excellence in Learning and Teaching, el Modelo de Objetivos de Aprendizaje de forma interactiva, donde se reúnen las teorías de

implicara nuevos factores en el aprendizaje, procesos cognitivos expansivos y que se evitara la falsa idea de que la taxonomía “representaba una jerarquización acumulativa; en donde, el dominio de una categoría simple era un prerrequisito para dominar otra de mayor complejidad”¹⁰⁸ (Krathwohl, 2002: 212-213). Con esta revisión pudo romperse el paradigma de habilidades secuenciadas, es decir, con el orden jerárquico en el desarrollo de habilidades.

Concretamente, en la primera habilidad de orden inferior: conocer-conocimiento es en donde se detectó un cambio importante que pudiera llevar a que la habilidad tuviera una dimensión en sí misma y se desplegara en diferentes énfasis para pasar de una taxonomía de una sola dimensión a una taxonomía de dos dimensiones. La tabla refleja la Dimensión del proceso cognitivo con las seis habilidades establecidas por Bloom, que se estructuran de forma horizontal y se genera una nueva dimensión, estructura de forma vertical, que se denomina “Dimensión del conocimiento”. Los autores renombraron algunas categorías, propusieron verbos en lugar de sustantivos e intercambiaron el orden de algunas categorías¹⁰⁹ (Krathwohl, 2002: 214). Estos cambios, a la luz de la educación

diferentes autores: <http://www.celt.iastate.edu/teaching/RevisedBlooms1.html>. Este modelo se inspira en los autores Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruiskshank, Mayer, Rath y Wittrock, quienes en 2001 publicaron *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revisión of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*.

¹⁰⁸ Traducción personal de: “represented a cumulative hierarchy; that is, mastery of each simpler category was prerequisite to mastery of the next more complex one” (Krathwohl, 2002: 212-213).

¹⁰⁹ Traducción personal de: “The original number of categories, six, was retained, but with important changes. Three categories were renamed, the order of two was interchanged, and those category names retained were changed to verb form to fit the way they are use in objectives” (Krathwohl, 2002: 214).

contemporánea, representan un gran avance para lograr objetivos más concretos, evaluaciones más certeras y para permitir una educación centrada en el alumno y en el maestro.

El movimiento en sí ya representa una deconstrucción importante de los modelos educativos establecidos y, sobre todo, se considera un movimiento importante en la construcción del conocimiento personalizado. Esta base resulta significativa para reforzar la idea que sustenta gran parte del modelo propuesto: el alumno estimulado por la metacognición es capaz de adquirir habilidades en determinada disciplina origen, en donde construya conocimiento para ser capaz de transferirlas a otra disciplina meta, en donde produzca conocimiento.

Según Krathwohl la Taxonomía de Objetivos Educativos representa un esquema para clasificar objetivos educacionales, metas y estándares a seguir en la e-a:

El panorama de posibilidades presentado en la Tabla de la Taxonomía permite observar las áreas vacías y reflexionar sobre las oportunidades de enseñanza no aprovechadas [...] también puede usarse para clasificar las actividades de enseñanza-aprendizaje usadas para alcanzar los objetivos y clasificar las evaluaciones para determinar si los objetivos fueron alcanzados por los alumnos”¹¹⁰ (2002: 217).

La tabla de la taxonomía presenta dos dimensiones y por lo tanto dos ejes. El eje vertical representa la dimensión del conocimiento con los tipos de conocimiento concreto,

¹¹⁰ Traducción personal de: “The panorama of possibilities presented by the Taxonomy Table causes one to look at blank areas and reflect on missed teaching opportunities. [...] The Taxonomy Table can also be used to classify the instructional and learning activities used to achieve the objectives, as well as the assesments employed to determine how well the objectives were mastered by the students” (Krathwohl, 2002: 217).

fáctico y conceptual, y los tipos de conocimiento abstracto, procedimental y metacognitivo. El eje horizontal refleja la dimensión del proceso cognitivo con las habilidades de orden inferior, como conocimiento, comprensión, aplicación; y las habilidades de orden superior, como análisis, evaluación y creación. Las bondades de la evolución y la revisión de la Taxonomía se observan en el Anexo 4, donde de forma gráfica vemos cuál es la dimensión que evolucionó hasta formar el eje vertical de la nueva propuesta a dos dimensiones. La taxonomía revisada logra una alineación entre los objetivos, las actividades y las evaluaciones, para que esos factores estén encaminados a impactar de forma efectiva en la madurez del aprendizaje del alumno.

La dimensión del conocimiento, agregada en la taxonomía revisada, desglosa la primera dimensión en cuatro categorías. La primera es el conocimiento fáctico, donde el alumno conoce la terminología y los detalles específicos de una disciplina. La segunda es el conocimiento conceptual, donde interrelaciona elementos básicos de una estructura, lo que le permite clasificar y categorizar, conocer principios y generalizaciones y teorías, modelos y estructuras. La tercera es la del conocimiento procedimental, que conlleva el hecho de utilizar el criterio para determinar cuándo emplear ciertos procedimientos, técnicas y métodos de disciplinas específicas.

La cuarta categoría, incluida dentro de la Dimensión del conocimiento, es el conocimiento metacognitivo, el cual –de forma general– tiene dos márgenes, la primera se refiere al conocimiento del conocimiento: es decir, al desarrollo del conocimiento metacognitivo; y la segunda, que atiende al proceso de la conciencia metacognitiva como la autoconciencia, autorreflexión y autorregulación¹¹¹ (Cfr. Pintrich: 220). Para esta cuarta

¹¹¹ Traducción personal de: “they include the development of metacognitive knowledge, metacognitive

categoría los autores proponen tres tipos de metacognición, los cuales se detallan a continuación:

- El **conocimiento estratégico** es aquel en donde el alumno conoce las estrategias generales de aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas, como la repetición de contenido para recordar terminología, la elaboración de resúmenes o paráfrasis, o la organización de mapas conceptuales, lluvia de ideas y anotaciones, en las que el alumno puede establecer conexiones entre los elementos de ciertos contenidos.
- El **conocimiento acerca de las tareas cognitivas** le permite al alumno reconocer las diferentes condiciones bajo las cuales él puede utilizar diferentes estrategias para su mismo aprendizaje. Este tipo de metacognición lleva al alumno a estar preparado para las diferentes condiciones contextuales a las que se enfrentará y a utilizar las mejores estrategias.
- La **metacognición o autoconocimiento** es en donde el alumno es consciente de sus fortalezas y debilidades. Esto le permite incrementar su motivación hacia el aprendizaje, por ser eficiente en lo que sabe hacer y utilizar diferentes estrategias cuando sabe que no es capaz de lograr algún objetivo. Le permite resolver problemas, tener una percepción más aguda de sí mismo y adaptarse. Además, es más probable que sea capaz de transferir conocimiento porque reconoce que su estrategia para el aprendizaje, en el conocimiento de una disciplina, puede utilizarse en otra disciplina, porque

awareness, self-awareness, self-reflection, and self-regulation [...] metacognition, an important distinction is one between (a) knowledge of cognition and (b) the processes involving the monitoring, control, and regulation of cognition” (Pintrich, 2002: 220).

finalmente es su estrategia personal y no la de la disciplina.

En el Anexo 5 se muestran, como ejemplos traducidos, algunas metas educativas presentadas en el Modelo de Objetivos del Aprendizaje de la Universidad Estatal de Iowa, con el fin de concretar cómo se configuran –en estructura y contenido– los objetivos de aprendizaje.

La utilización del modelo bidimensional implica diferentes ventajas: permite la categorización de los objetivos y observar las habilidades no desarrolladas durante un programa; permite clasificar las actividades instruccionales y las de aprendizaje utilizadas para lograr los objetivos; permite enfocarse en incrementar la complejidad del proceso cognitivo, y comprometer al estudiante y docente mediante actividades que profundicen en las tres dimensiones básicas del conocimiento académico; permite precisar el contenido y ajustar las habilidades/competencias centrales a destacar. Esta alineación es única en su tipo y permite procesos de *Didáctica Transmoderna e-a-e* más ajustados a las intenciones docentes.

Esta revisión de Bloom nos permitió diseñar los objetivos de aprendizaje de nuestro Modelo y con base en la metacognición funcionar como la estrategia general para el diseño de controles de metacognición que se lleva a cabo en ciertos momentos de la aplicación del **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria**. Para ello se utilizan ciertas preguntas que a lo largo de los grados van monitoreando, no solo el proceso cognitivo, sino las dimensiones del conocimiento implicadas en cada grado. El diseño de las preguntas que despiertan el enfoque metacognitivo en el alumno está centrado en *Reflexiones de conocimiento*.

Utilizamos el término reflexión a diferencia de ‘autoevaluación’ por un enfoque en lo central del proceso cognitivo: la persona como centro de toda actividad. Tanto una como otra (evaluación y reflexión) se sitúan en la habilidad de pensamiento de orden superior, sin embargo, aunque el centro es el propio alumno en ambos: en la autoevaluación el foco lo da la valoración y juicio sobre la propia persona y la ejecución de un trabajo específico, mientras que la reflexión se encamina a considerar con detenimiento la relación de la persona con el conocimiento y la interacción de la propia persona con aquello que quiere conocer o dice conocer (así reflexionamos sobre lo ontológico y gnoseológico del proceso transdisciplinario). La autoevaluación sitúa explícitamente a la persona en el centro, mientras que la reflexión de conocimiento se dirige hacia lo cognitivo, e implícitamente y de forma obvia, a la persona. Esto refuerza la relación del hombre interior con el hombre exterior en la actitud transdisciplinaria, en donde la relación y equilibrio de uno y otro lleva a aprender a hacer, a aprender a ser y a aprender a relacionarse con otros de una forma más armónica y creativa. Nuestra propuesta de *Reflexión de conocimiento* refuerza la idea del *Nuevo Humanismo* propuesto por Ramos (1940) y del *Transhumanismo*, por Nicolescu (2009), pues representa una estructura flexible de evaluación que busca observar las máximas capacidades de desarrollo del ser humano desde lo interior, lo exterior y su relación entre sí.

4.3 Diseño Transmetodológico

El fin último de las propuestas didácticas, no es en este caso una tipificación metodológica que asegure una eficacia educativa, sino una postura abierta que invita a la reflexión de la inclusión metodológica en las aulas para una mejora permanente. Las tres bases educativas –Educación por Alineación Bidimensional, Educación por Competencias y Educación por Conceptos para la *Didáctica Transmoderna*– son la estrategia didáctica para el diseño curricular transmetodológico que caracterizan el aprendizaje innovador que responde a la exigencia del siglo XXI. Una única postura, procedimiento y perspectiva es limitada para el aprendizaje complejo y vasto que requiere el alumno sobreestimulado de hoy, por ello nuestra propuesta se encamina al sentido humano del procesos educativo a través de las artes y las humanidades, pues la innovación transmetodológica se centra tanto en el impulso hacia la experimentación creativa del docente como hacia la valoración de la reflexión metacognitiva del alumno.

Llamamos *Transmetodología* a la planeación curricular de un programa en donde se incorporen dos o más tendencias educativas que permitan un procedimiento más adecuado y pertinente para impulsar el aprendizaje complejo; en dicho diseño se deben establecer estrategias puntuales para la triada e-a-e, de forma que la alineación de los factores de aprendizaje permita mayores grados de estimulación a los alumnos y se creen plataformas más eficaces para lograr aprendizajes religados, transdisciplinarios y transferibles. Esta innovación transmetodológica, en nuestro Modelo, beneficia al proceso triádico de *Didáctica Transmoderna e-a-e* porque la planeación curricular se alinea entre competencias y conceptos destacables del contenido y del perfil del estudiante, para brindarle al alumno mayor posibilidad de acción y de compromiso con su propio

aprendizaje. El alumno asume un rol fundamental al observar críticamente, a través de sus competencias, las relaciones conceptuales disciplinarias articuladas desde su enfoque personal.

Las tres bases metodológicas, en esta propuesta educativa, se relacionan y se alinean armónicamente. La metacognición de la dimensión del conocimiento de Krathwohl (2002) observada en la educación bidimensional, tiene una relación fundamental con los pilares de la educación de Delors y con las competencias propuestas por Margery. Delors (1996) explora los pilares del nuevo tipo de educación propuestos para el siglo XXI; mientras que Margery (2010) presenta las competencias transdisciplinarias enfocadas en el “saber actuar” que caracterizan el conocimiento estratégico y actitudinal.

En su informe sobre la Educación para el siglo XXI ante la UNESCO, Delors detalla en su capítulo cuatro “Los cuatro pilares de la educación”¹¹²; las características de los principios como saberes necesarios:

- ***aprender a conocer*** significa profundizar en los conocimientos de las materias y a acceder, de manera inteligente, a los saberes de nuestra época; significa asimilación a la calidad de lo enseñado para establecer puentes entre los saberes y los significados de la vida cotidiana y nuestras capacidades, lo que lleva a un *ser siempre re-ligado*.

¹¹² Las pistas y recomendaciones de Delors (1996: 34), las detallamos aquí junto con la revaloración que hace Nicolescu en su libro *Transdisciplinariedad Manifiesto* del 2010. Lo que aquí se utiliza son las palabras de ambos autores para definir los saberes, nuestra edición textual permite condensar todo el contenido para delimitar estos cuatro pilares de la educación en la evolución transdisciplinaria

- ***aprender a hacer*** significa la adquisición de un oficio especializado y de unos conocimientos y prácticas que se relacionan. Es un aprendizaje de la creatividad porque son saberes que permiten ‘hacer’ en el marco de distintas experiencias sociales o de trabajo.
- ***aprender a vivir juntos*** significa el respeto por las normas que rigen las relaciones entre los seres que conforman una colectividad. Aparece aquí un aspecto capital sobre la evolución transdisciplinaria de la educación: *reconocerse a sí mismo en el rostro del Otro*; comprensión y percepción del otro para proyectos comunes y preparación para tratar conflictos.
- ***aprender a ser*** es un aprendizaje permanente de la propia persona para florecer en autonomía, juicio y responsabilidad personal. *La construcción de una persona pasa inevitablemente por una dimensión trans-personal*. Es aprender a conocer y respetar lo que religa al Sujeto con el Objeto.

Tanto para Delors como Nicolescu, estos cuatro pilares invitan a una educación permanente que por ello se vuelve transdisciplinaria e invita a la revolución de las ideas, a la conciliación entre lo interior y exterior, y al nuevo tipo de educación que tiende a la comprensión de la complejidad. Por consiguiente, una educación sostenida en estos pilares permite la renovación del humanismo –hacia un *transhumanismo*– y una relación íntima del ser humano con la búsqueda de la paz.

Margery, por su parte, observa las competencias educativas desde lo transdisciplinar, sobre la base de una educación que promueva el equilibrio y la armonía enfocado en la persona. Para él estas se identifican con “recursos articulados, de diferente

naturaleza [...] agrupan componentes del “saber”, el “saber hacer” y el “saber actuar” (2010: 68). Y en este último “saber actuar” es donde se encuentran cuatro áreas esenciales para afrontar retos desde la propia persona, independientemente, de lo disciplinar, a ello el investigador le llama competencias transdisciplinarias. A continuación se transcriben, de forma resumida, las definiciones dadas por Margery a los diferentes “clusters” o agrupamientos del saber actuar:

- **Motivo de logro:** es la innovación para la consecución de objetivos y se observa en la capacidad de ‘orientarse a resultados’ y en la tendencia natural o instintiva de la ‘iniciativa’.
- **Aprender a aprender:** es la capacidad de organizar, proseguir, monitorear, persistir y predecir el aprendizaje propio, lo que se relaciona con la metacognición como capacidad para gestionar con autonomía el aprendizaje. En este grupo se destacan las capacidades emocionales como la autoeficacia, autoconfianza, autoestima, entre otros. Margery incluye aquí la competencia lingüística como esencial para la interacción afectiva con otros y con el discurso propio.
- **Trabajar con otros:** es el trabajo colaborativo que ayuda desde lo externo en el conocimiento compartido hasta lo externo en la práctica de la empatía. Aquí se destaca la ‘inteligencia interpersonal’, el ‘trabajo en equipo’ y la ‘destreza comunicativa’ para fomentar el interés, poner límites e involucrar a otros en los diálogos.
- **Efectividad personal:** incluye las competencias para afrontar presiones y dificultades ambientales que permitan el cumplimiento de objetivos. En este

grupo se incluyen la ‘seguridad en uno mismo’, la ‘flexibilidad’ (observar el reto y no la amenaza) y la ‘tolerancia a la frustración’, que se refieren a las reacciones adecuadas para enfrentar problemas.

El ‘saber actuar’ para Margery implica, al igual que el pensamiento complejo, una competencia transdisciplinar porque observa la realidad de forma empírica, pragmática y flexible. Empírica, por basarse en la evidencia; pragmática, por la utilidad de las observaciones; y flexible, por la objetividad que lleva al reconocimiento de que nada es absoluto. A diferencia del pensamiento complejo, Margery destaca el ‘pensamiento objetivo’ que exige una mente abierta ante lo externo y un control de lo interno; aunque los términos son distintos, la finalidad de sus propuestas va hacia la misma mirada de la educación.

Tanto el aprendizaje basado en conceptos de la Organización del IB y las teorías de Bal, como el aprendizaje por competencias aplicado en la Reforma Integral de Educación Media Superior de la SEP y el desdoblamiento de la Taxonomía de Bloom para el enfoque en la metacognición constituyen los principios de aplicabilidad para un diseño transmetodológico curricular que utiliza 3 tendencias innovadoras de educación. Este *Diseño transmetodológico* que proponemos busca experimentar con el papel de las humanidades en el siglo XXI y apunta a lo planteado por Nicolescu sobre la educación en la nueva era:

si queremos conciliar exigencia competitiva y preocupación por igualdad de oportunidades para todos los seres humanos, todo oficio en el futuro tendrá que ser un oficio que se pueda tejer, un oficio que esté religado al interior del ser

humano y a los hilos que lo religan con otros oficios [... se trata] de construir un núcleo flexible que permita rápidamente el acceso a otro oficio (2009: 94).

El **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** se basa en la Transmetodología y apunta a la flexibilidad de un oficio religado a otro, puesto que se basa en las habilidades de transferencia de la literatura al cine. En la siguiente tabla que elaboramos para los propósitos de esta investigación se muestran las similitudes entre los particulares de las bases de la metacognición para la Transmetodología. Es interesante observar cómo el ‘conocimiento estratégico’ de Krathwohl, el ‘aprender a conocer’ de Delors y ‘el motivo de logro’ de Margery son equiparables como habilidades transdisciplinarias metacognitivas, porque apuntan a una parte un poco más superficial en la relación entre la persona y su actuación en un contexto determinado.

Tabla 1. Bases metacognitivas para la Transmetodología del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria

Dimensión del conocimiento de Pintrich y Krathwohl	Pilares de la educación de Delors	Competencias transdisciplinarias de Margery
El conocimiento estratégico es donde el alumno conoce las estrategias generales de aprendizaje, pensamiento y resolución de problemas: repetición de contenido para recordar terminología, elaboración de resúmenes o paráfrasis, organización de mapas conceptuales, lluvia de ideas y anotaciones. Aquí el alumno establece conexiones entre los elementos de ciertos contenidos.	Aprender a conocer significa aprender profundizar en los conocimientos de las materias y a acceder, de manera inteligente, a los saberes de nuestra época; significa asimilación a la calidad de lo enseñado para establecer puentes entre los saberes y los significados de la vida cotidiana y nuestras capacidades, lo que lleva a un <i>ser siempre re-ligado</i> .	Motivo de logro es la innovación para la consecución de objetivos y se observa en la capacidad de ‘orientarse a resultados’ y a la tendencia natural o instintiva de la ‘iniciativa’.
El conocimiento acerca de las tareas cognitivas le permite al alumno reconocer las diferentes condiciones bajo las cuales él puede utilizar diferentes estrategias para su mismo aprendizaje. Este tipo de metacognición lleva al alumno a estar preparado para las diferentes condiciones contextuales a las que se	Aprender a hacer significa la adquisición de un oficio especializado y de unos conocimientos y prácticas que se relacionan. Es un aprendizaje de la creatividad porque son saberes que permiten ‘hacer’ en el marco de distintas experiencias sociales y de trabajo.	Trabajar con otros es el trabajo colaborativo que ayuda en lo externo del conocimiento compartido y de la práctica de la empatía. Se destaca la ‘inteligencia interpersonal’, el ‘trabajo en equipo’ y la ‘destreza comunicativa’ para fomentar el interés, poner límites e involucrar a otros en los diálogos.

enfrentará y a utilizar las mejores estrategias.	Aprender a vivir juntos significa el respeto por las normas que rigen las relaciones entre los seres que conforman una colectividad. Aparece aquí un aspecto capital sobre la evolución transdisciplinaria de la educación: <i>reconocerse a sí mismo en el rostro del Otro</i> ; comprensión y percepción del otro para proyectos comunes y preparación para tratar conflictos.	
La metacognición o autoconocimiento en donde el alumno es consciente de sus fortalezas y debilidades. Esto le permite incrementar su motivación hacia el aprendizaje, por ser eficiente en lo que sabe hacer y utilizar diferentes estrategias cuando sabe que no es capaz de lograr algún objetivo. Le permite resolver problemas, tener una percepción más aguda de sí mismo y adaptarse. Además, es más probable que sea capaz de transferir conocimiento porque reconoce que su estrategia para el aprendizaje, en el conocimiento de una disciplina, puede utilizarse en otra disciplina, porque finalmente es su estrategia no la de la disciplina.	Aprender a ser es un aprendizaje permanente de la propia persona para florecer en autonomía, juicio y responsabilidad personal. <i>La construcción de una persona pasa inevitablemente por una dimensión trans-personal</i> . Es aprender a conocer y respetar lo que religa al Sujeto con el Objeto.	Aprender a aprender es la capacidad de organizar, monitorear, persistir y predecir el aprendizaje propio; es la metacognición como capacidad para gestionar con autonomía el aprendizaje. Se destacan las capacidades emocionales como la autoeficacia, autoconfianza, autoestima. Se incluye la competencia lingüística como esencial para la interacción afectiva con otros y con el discurso propio.
		Efectividad personal atiende a las competencias para afrontar dificultades ambientales que permitan el cumplimiento de objetivos. En este grupo se incluyen la ‘seguridad en uno mismo’, la ‘flexibilidad’ (observar el reto y no la amenaza) y la ‘tolerancia a la frustración’ (reacciones adecuadas para enfrentar problemas).

En un nivel más profundo se encuentran el ‘conocimiento de las tareas cognitivas’, el ‘aprender a hacer’, el ‘aprender a vivir juntos’ y el “trabajar con otros”, que permiten una relación más íntima y especializada con diferentes áreas de conocimiento que se conectan con la propia persona y con otros; en esta línea es importante remarcar la capacidad de trabajar con otras personas que debe ir adquiriendo el individuo mientras más se conoce. En este nivel, según los autores, la articulación del conocimiento desde la propia persona ayuda a la práctica de la empatía, a la inteligencia con otros y su

reconocimiento y al diálogo. Se enfoca, en última instancia, en la eficiencia de las estrategias para lograr objetivos y resolver problemas con otros y con él mismo.

Y finalmente, lo que para Krathwohl es ‘el autoconocimiento’ y para Delors el “aprender a ser”, Margery lo divide en dos particulares que son extremadamente parecidos: ‘aprender a aprender’ y ‘efectividad personal’; este último nivel de profundidad permite observar a la persona. Este nivel es el de mayor profundidad según los autores porque exige un trabajo intenso en el reconocimiento de Uno, del involucramiento, de la construcción personal y de la tolerancia, circunstancia que permite centrar al aprendizaje en la persona y su enfoque en lo humano. La metacognición, el aprendizaje del ser y el aprendizaje constante se desarrollan en esta profundidad cuando hay conciencia de las debilidades y fortalezas personales, no técnicas, cuando hay eficiencia en la utilización de las capacidad para gestionar con autonomía el propio aprendizaje, cuando hay conciencia de las capacidades emocionales personales y cuando las estrategias para el aprendizaje se centran en la persona y no en las disciplinas.

El *Diseño Transmetodológico* que hemos elaborado de forma original y utilizado para la construcción del Modelo que proponemos permite observar que los diferentes niveles de saberes pueden destacarse en la aplicación de una didáctica transdisciplinaria, pues el centro de toda actividad educativa debe estar orientado hacia la persona, en la relación docente-alumno y en la alineación de la triada *Didáctica Transmoderna e-a-e*.

4.4 El Docente Transmoderno y la ‘alfabetidad’

Una de las implicaciones más importantes del hecho educativo es el cuestionamiento ante la labor del docente en el proceso triádico *e-a-e* de la educación transmoderna. El complejo sistema no puede solo concentrarse en mejorar los procesos de aprendizaje del alumno o proponer esquemas de enseñanza innovadores basados en la tecnología, también recuerda la importancia del papel del docente. Su figura en la transmodernidad deberá ser creativa y emergente porque comprende la complejidad sistémica de la didáctica y de la pedagogía en su conjunto. Motta provee algunas reflexiones interesantes sobre lo multirreferencial, la autonomía, la identidad, la ciudadanía y los lenguajes que son necesarios para la persona en el presente siglo:

El educador del Siglo XXI deviene un poliglota de lenguajes científicos y culturales, inserto en un proyecto de aproximación multirreferencial de lo real y en función de la formación autónoma de la complejidad e identidad de la persona de un individuo social que se autoinstruye ciudadano planetario (Motta, 2012).

Es tal la reflexión de Motta que se centra, también, en los cambios espirituales que el docente debe comenzar a diseñar para integrar un verdadero cambio. En este sentido no son ajenas las aportaciones que ya Ramos vislumbraba en 1934 sobre los profesores¹¹³ y sus deberes para la educación del alma, lo cual ahonda más en el papel del espíritu en el

¹¹³ Samuel Ramos reconocía un pobre “espíritu de cooperación” y una débil “disciplina a la colectividad” en México, lo que lo llevaba a pensar en la vinculación de los estudios con la vida y por ende a proponer docentes que estuvieran preparados en el área de psicología: “Es indispensable que el maestro mexicano sea un poco experto en la ‘cura de almas’. En los grados superiores de la enseñanza, el maestro tendrá que realizar una verdadera reeducación en los individuos...” (2013: 113).

necesario reenfoque educativo de nuestro siglo.

Las evoluciones del hombre se darán en la medida que articulen sus cambios de forma subjetiva y objetiva con la intencionalidad de reconocer a la educación como un sistema total que le permite a un individuo ser consciente de su capacidad de emplazarse y desplazarse en el contexto:

El ámbito subjetivo supone el cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones. El ámbito objetivo refiere a las prácticas que son objeto de transformación: objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación (Díaz, 2010: 3).

La transformación del docente, que sucede con la propia transdisciplina, debe estructurarse en múltiples niveles de realidad para alejarse del pensamiento unidimensional y de las prácticas clásicas¹¹⁴.

En el ámbito subjetivo, que tiende a la transdisciplina y hacia lo transmoderno, Motta propone ordenar las ideas para valorar las “potencialidades interiores del ser

¹¹⁴ Motta hace una descripción de la enseñanza en la actualidad: “en la forma de enseñar, transmitir y conducir el aprendizaje existe la sensación de que ‘la complejidad’ es el ‘monstruo de cien cabezas que hay que destruir’, para sí operar sencillamente en la realidad cuya connotación principal es la simplicidad. Así se llega a la gestión social de la ‘inteligencia ciega’ como forma de operar y administras las ‘cosas’. De esta manera la persona pierde la verticalidad y sobrevive en la horizontalidad unidimensional y fragmentaria, ajena a toda transversalidad del fenómeno humano” (2012). Su descripción contrapone, a la perfección, los ideales propuestos por la transdisciplina y por la transmodernidad con una enseñanza simplista y unidimensional, y expone algunos de los riesgos que pueden seguir los docentes a no ser que se geste un cambio espiritual.

humano y su presencia enraizada en una persona creativa” (2012). Las viejas prácticas deben direccionarse hacia la complejidad para innovar en técnicas didácticas que favorezcan la reflexión, el cuestionamiento, los procesos críticos, la comunicación, el trasvase, la transgresión racional, y la experimentación sensorial y perceptiva. Según el autor, el docente, en la transdisciplina, tiene el deber de encaminar sus prácticas a demandar “un esfuerzo de decisión y reflexión que inmediatamente [impulse a los alumnos] a problemáticas y conocimientos de características cada vez más globales e interrelacionadas” (2012). La propuesta educativa transmoderna debe articularse desde la transformación social, no solo en lo institucional, sino particularmente en lo docente. La participación inteligente, el esfuerzo por reflexionar ante las propias actuaciones y la disposición al cambio son los componentes esenciales, destacados en el docente transmoderno. Este ámbito subjetivo es el más complejo, y por ello, una transformación de actividad intelectual y experimental es demandada para la resignificación del humano, de su realidad y de su educación.

La educación en medios en la visión transmoderna no es nada fácil, pues en la apertura discursiva se encuentra la falta de formación audiovisual teórica. La preocupación que inquieta a muchos teóricos y estudiosos se concreta en el proceso de alfabetización audiovisual de los docentes; por un lado, se preocupan por aquellos que pretenden lograr la inclusión del cine en las aulas sin el más mínimo conocimiento sobre los códigos y el lenguaje propio de la materia; y por otro, se preocupan por aquellos instruidos en lenguaje o literatura que pretenden solo abordar a los medios desde la postura artística o temática, sin la más mínima conexión con la persona o sujeto que los visualiza.

Algunos llaman “analfabetos audiovisuales” a los docentes que no están escolarizados en la práctica, análisis, utilización y creación de medios audiovisuales que fomenten el aprendizaje significativo (Bombona Cadavieco, 1999). Esta arista es preocupante ante la consideración de que una de las consecuencias más graves de la falta de formación del profesorado es la poca integración que las herramientas audiovisuales puedan tener en el currículo de forma transversal y, de esta manera, se corre el riesgo de que las herramientas, tecnológicas o no, sean solo una excusa para la creación de una novedosa práctica, que puede quedar como una hueca y vacía parafernalia estética de un programa que no está diseñado con y para fines educativos propiamente transdisciplinarios.

Un primer acercamiento al film en el aula se hace desde la percepción y la estética como fundamento de las operaciones del conocimiento, así lo proclama Urpí:

la pedagogía también sitúa a la percepción en la base antropológica de todo proceso formativo humano, precisamente por la amplitud de posibilidades que ofrece para la ampliación de la experiencia vital de la identidad subjetiva y, en última instancia, del conocimiento objetivo de la realidad. Es impensable una acción educativa que no tenga su origen en un acto perceptivo (2000: 35-36).

Los docentes, por tanto, conscientes de este proceso, deben ser capaces de crear las condiciones sensoriales necesarias para que la percepción del film sea instructiva, formativa y recreativa al mismo tiempo. No solo el factor sensorial influye en la percepción, aunque esa sea su materialización más evidente. Para el alumno (espectador) la afectividad, la memoria, la sensibilidad y la experiencia son variables inherentes a su persona que, como sujeto receptor, le condicionan la significación, por lo tanto cualquier acercamiento debe reconocer estas condiciones.

Peters, en la década de los sesenta, invitaba a los docentes a estar familiarizados con el proceso de información visual, con los principios históricos del lenguaje, con la historia y los principios del arte cinematográfico y, sobre todo, con “una comprensión general de la educación estética” (1965: 107). A este principio se le suma, cuarenta años después, el de Urpí, quien en el año 2000, plantea que cualquier enseñanza estética cinematográfica debe comenzar por la educación de la percepción. Propone sobrellevar las variables condicionantes del espectador para educarlo en la sensibilidad, en una educación *para* y *desde* el cine, una educación que se base en el gusto, el juicio crítico y en la apreciación-valoración del texto filmico (47). Con ello observamos que desde la influencia televisiva se ha instigado a profesores a estar formados en medios, sobre todo desde la parte estética y sensorial.

Partiendo del principio de que lo distintivo del texto filmico es la representación de la imagen se entiende que un signo ideológico es una representación de la realidad, como comentan Ferradini y Tedesco: “Si es un signo la imagen, no es la realidad, sino que la representa” (1997: 158). Por tanto las imágenes y sus representaciones deben aprender a construirse y a apreciarse desde la percepción y desde la estética. Los docentes que quieran educar en medios deben establecer ciertos principios básicos para comenzar con el estudio de la ficción. Los que aquí presentamos se recomponen y condensan de algunas definiciones dadas por Prieto Castillo y Gutiérrez (en Ferradini y Tedesco, 1997)¹¹⁵ sobre las características de la imagen.

El primer principio –basado en la complejidad observada en capítulos anteriores

¹¹⁵ Prieto Castillo define a la imagen como Representación, Intencionalidad, Construcción y Expresión; mientras que Gutiérrez considera las siguientes como las características de la imagen: Recreación de la Realidad, Inmediatez, Expresión y su cualidad Significativa.

sobre los confusos límites de ficción y la realidad a través de la virtualidad— es que los docentes deben dejar claro a los alumnos el papel mimético de la ficción sobre la recreación de la realidad. El espectador solo está en presencia de un sector de la realidad, la imagen está íntimamente relacionada con el objeto que representa, pero solo es una forma de dicha realidad. Masterman califica a la construcción de la realidad en los medios como ‘Principio de no transparencia’ (Morduchowicz, 2003). Los docentes deben encaminar este principio de recreación de la realidad para reforzar en los alumnos la idea de que los medios son una construcción desde su concepción hasta su producto final. Dicha construcción funciona en dos direcciones: la primera, en el sentido de la reconstrucción —por su capacidad como constructo por montaje o edición—, la imagen cambia totalmente de sentido al ‘intencionarse’ para recrear una realidad; la segunda, la inmediatez perceptiva, por su construcción como forma estética se impone ante el espectador para crear una empatía y comunicar al instante, lo que tiene un impacto visual muy atractivo para el espectador.

El segundo principio, que los docentes deben tomar como fundamental en el momento de hablar de la recepción de la ficción es la intencionalidad. La imagen es significativa en cuanto que se presenta cargada de intención con las posibilidades de comunicar un mensaje específico. Urpí se refiere a la intencionalidad desde el punto de vista de la imagen cinematográfica y la edición, “el marco de la imagen no remite únicamente a la cámara que registra lo real dado sino también al cineasta que ha pensado en el encuadre y, por tanto, ha determinado lo que la cámara debe registrar” (2000: 52). La intencionalidad comienza a funcionar desde la concepción misma del artista que ideológicamente selecciona la realidad para construir un mensaje. Este enfoque de

representación social ayuda a comprender cuáles son las implicaciones y relaciones que existen entre el contexto histórico-político-cultural en la intencionalidad para la construcción del mensaje. La labor de un docente consiste, por tanto, en evidenciar los cambios en el lenguaje literario y en los códigos cinematográficos, que la expresión tiende a innovar como construcción cultural de un determinado contexto. Bajo estos presupuestos el Modelo educativo que presentamos afronta un enfoque semiológico, en el que el docente conoce ambos códigos lingüísticos, tanto el cinematográfico como el literario, y lleva a sus alumnos, no solo al conocimiento de la disciplina, sino a la construcción del conocimiento por medio de ellos, en las disciplinas y en él mismo. Otro enfoque de nuestra propuesta se orienta desde la sociología de la comunicación, pues el docente propone las plataformas para reflexionar sobre la construcción de mensajes, con base en las relaciones sociales, ideológicas, culturales, políticas y artísticas de cada alumno.

La última característica a considerar por el docente en educación en medios –la cual, también, se fundamenta en las visiones de la actualidad en el aspecto del dominio de lo audiovisual– es que se debe reflexionar sobre el poder de los medios de comunicación. El concepto del poder asociado a los medios puede afrontarse desde múltiples ángulos, algunos de ellos ya ampliados en Lipovetsky, Bauman y Rodríguez Magda. Por ejemplo se puede reflexionar sobre el poder de legitimación de ideas que tienen los medios, sobre los mecanismos de poder que se ejercen para la difusión de mensajes o sobre el poder que recae en el emisor de mensajes. Esto resulta de especial relevancia en la educación Transmoderna por centrarse en la responsabilidad moral, ética y social, en la creación de intencionalidades, en la construcción estética de textos audiovisuales y sus efectos en los

individuos de determinada sociedad.

De esta manera podemos puntualizar los siguientes, como los tres Principios Docentes para una Educación en Medios en la Transmodernidad: 1) El papel mimético de la ficción, 2) La intencionalidad de las construcciones ficcionales y 3) El poder de la ficción en los medios de comunicación. A través de dichos principios observamos una labor docente consciente de las posibilidades y efectos de los medios, una profunda y compleja mirada ante los vertiginosos cambios que trae consigo la actualidad transmoderna, y una formación conceptual más ágil y de mayor juego en el hecho educativo.

Las creencias de los docentes definen su sistema de actuación pedagógica y son raros los cambios que ocurren durante la edad adulta, avocados a un cambio constitutivo ideológico¹¹⁶, pero una reforma ideológica sigue y seguirá siendo necesaria para la construcción de nuevas propuestas educativas. En el entendido de la imposibilidad de aspirar o reunir en un mismo individuo las mejores prácticas docentes, se propone que el docente transmoderno agrupe sistemas encaminados a ser coherentes, con prácticas innovadoras y con propuestas experimentales, que esté dispuesto a implementar en el aula: así, irá encaminando una cultura de experimentación e investigación constantes.

Tanto el aprendizaje basado en conceptos, como el que se basa en competencias y

¹¹⁶ La importancia de hablar de las creencias de los docentes en la sociedad actual, radica en que “las creencias de los docentes influyen en su actuación más que los conocimientos disciplinarios que ellos poseen” (Díaz, 2010: 5) y solo existen dos fuerzas que impulsan al cambio: el cambio cultural persistente y la capacidad de adaptabilidad del docente a nuevas realidades.

en conocimiento metacognitivo constituirían solo herramientas vanas, aunque innovadoras, si no definieran una postura docente. Las tres bases educativas utilizadas para la creación del modelo transmetodológico proponen o implican en sus propuestas un perfil docente que debiera acompañar cada práctica.

La filosofía del Bachillerato Internacional sigue una estrategia simple para el docente, pues propone las mismas características definidas para el alumno, con la justificación de que él también pertenece a una ‘Comunidad global de aprendizaje’ que apunta hacia el mismo objetivo. Los docentes –al igual que los alumnos– deben tener ciertos ‘atributos’ como ser indagadores, informados e instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos (IB, 2009).

La RIEMS, por su parte, establece un esquema un poco más complejo: para cada una de las competencias determina atributos específicos de actuación que definen el papel del docente. El docente organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria; domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales; lleva a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora en su contexto institucional; evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje con enfoque formativo; construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral y participa en los proyectos de mejora continua de su escuela.

La taxonomía de dos dimensiones es puntual y práctica, encamina a un docente a

que, explícita e implícitamente, integre en su instrucción la enseñanza del conocimiento metacognitivo. En cuanto a lo implícito, Pintrich reconoce que un profesor puede enseñar la metacognición en cursos separados o en diferentes unidades de contenido (aunque no es lo esperado) y propone que ese tipo de conocimiento esté integrado al contenido regular y en diferentes áreas¹¹⁷ (Pintrich, 2002: 223). La evaluación del contenido implícito tendría que, consecuentemente, hacerse de manera informal, de forma cualitativa y, no tanto, cuantitativa o sumativa. Pintrich propone que el docente esté al tanto de las conversaciones de los alumnos, para juzgar la profundidad de los cuestionamientos o de los comentarios hechos ante su proceso de aprendizaje, para que pueda redireccionar o continuar con las estrategias que contribuyan a cumplir las exigencias de los alumnos.

Otra de las estrategias explícitas más significativas que sugiere la revisión de la taxonomía es la muestra y la explicación. La muestra de aplicación la lleva a cabo el maestro autorreflexionando sobre el proceso que él mismo sigue para comprender algún contenido, utilizar una estrategia, analizar un texto, explicar sus dificultades al resolver un problema, etc. La evaluación, en este sentido, se vuelve formal y para ello se pueden utilizar cuestionarios, entrevistas, autoevaluaciones o portafolios, todo de forma personal pues “de esta manera, los alumnos son capaces de enfrentarse individualmente con sus profesores para discutir la percepción de sus propias fortalezas y debilidades, y el maestro puede proveerlos de retroalimentación acerca de sus percepciones”¹¹⁸ (Pintrich, 2002:

¹¹⁷ Traducción libre de la autora de: “it is not our expectation that teachers would teach for metacognitive knowledge in separate courses or separate unites, although this can certainly be done (see Hofer et al., 1998; Pintrich et al., 1987). It is more important that metacognitive knowledge is embedded within the usual content-driven lesson in different subject areas” (Pintrich, 2002: 223).

¹¹⁸ Traducción libre de la autora de: “In this way, students are able to meet individually with their teacher so discuss their perceptions of their own strengths and weaknesses, and teachers can provide them with

224). La muestra también ayuda a que los docentes empaticen más con el proceso de aprendizaje que siguen los alumnos, pues el docente debe enfrentarse a los mismos ejercicios, actividades y estrategias de aprendizaje que pretende que sigan los alumnos.

Algunos de los consejos prácticos que Raths –parte del grupo de autores que revisa la taxonomía– propone tienen que ver con el quehacer docente en varias direcciones: la alineación de actividades, la evaluación con objetivos y el hecho de elevar la calidad de los objetivos¹¹⁹ (2002, p. 234). Se propone que el docente transmoderno, en primer lugar, pueda distinguir claramente las actividades de los objetivos y, en la programación, los exponga anticipando la oración: “el alumno será capaz de” y que, para lograr el objetivo, tenga una actividad concreta en mente para poder distinguir los términos que desee emplear para incentivar las habilidades.

Indudablemente, la educación en comunicación es la ‘alfabetización’, es el punto de arranque de la construcción del conocimiento, es la frase ‘gesto’ que conforma la enunciación base de la forma de habitar en el mundo de un joven transmoderno. Muchos son los estudios sobre alfabetización mediática, uno de ellos, el de Martín-Barbero, en 2002, es de los más completos sobre ‘la educación desde la comunicación’ que permiten comprender las condiciones cambiantes bajo las cuales, hoy en día, se educa en comunicación mediática.

En primer lugar, se afronta la ‘deslocalización’ que sufre la educación. El libro ya

feedback about these perceptions” (Pintrich, 2002: 224).

¹¹⁹ Traducido por la autora de la investigación. Cita original: “The first is to align activities and assessments with objectives. The second is to raise the learning targets themselves” (Raths, 2002: 234).

no representa el cúmulo de saber o la única fuente de conocimiento, los textos electrónicos o la hipertextualidad –aunque no han sustituido por completo al texto– han cuestionado los modos del saber tanto física como mental, y tanto espacial como simbólicamente. En segundo lugar, la desarticulación del saber impacta en la ‘destemporalización’, pues los niveles de abstracción se aprehenden/aprenden desde etapas más tempranas, lo que implica reformular las condiciones del saber para expandirlas a un entorno tecnocomunicativo. En tercer lugar, este entorno se reduce a la construcción de la imagen y al nuevo ‘estatuto cognitivo’ que conlleva, pues las abstracciones y los símbolos son la materia prima del procesamiento de la información. Martín-Barbero se refiere también a la ‘otra figura de la razón’ que adquiere la imagen, como significante que teje los discursos, pues la relación cerebro e información se vuelve diferente. Incluso señala que la emergencia de ese nuevo paradigma de pensamiento “rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y de lo visible (la forma), de la inteligibilidad y la sensibilidad” (2002: 91-92), pues el discurso pasa a ser informativo y seductor, lógico, estético y poderoso.

La sociedad de la información se suma a la creatividad y a la invención que la innovación educativa debe proponer constantemente. Fernández concreta las ideas y propone un punto de vista en donde “las prácticas comunicacionales desde los medios masivos y/o electrónicos y sus textos (gráficos, sonoros, visuales, audiovisuales, redes sociales, blogs, portales)” (2011: 19-20) se estudien en el marco de su producción, transmisión y circulación ideológica de la cultura que los enmarca. Si la educación de la información se plantea, desde el punto de vista intelectual, solo como un conjunto de prácticas comunicacionales, es muy probable que la enseñanza esté sesgada a educar solo

una de las áreas constitutivas del ser humano. En este sentido, Urpí llega a considerar que un programa educativo de cine, especialmente aquel que se encamine a la educación estética (general o cinematográfica) deberá “tener en cuenta, no solo la educación de la sensibilidad primaria, sino también la del gusto y el juicio crítico, es decir, la de la apreciación-valoración de lo percibido” (2000: 47). Dichos aspectos conforman la base para nuestra propuesta didáctica, pues la primera parte de este proyecto está encaminada a sensibilizar al alumno en la recepción estética de los audiovisuales, informándole sobre los códigos más importantes que le permitan descifrarlos en los casos particulares que estudie; y, posteriormente, el proyecto educativo se encamina a realizar valoraciones sobre su percepción ante los productos audiovisuales realizados a través de reflexiones de conocimiento metacognitivo.

Para Dondis la alfabetización es vital en la educación estética de la comunicación, sobre todo para la identificación del significado visual compartido y para la inteligencia visual, pues nuestra forma de comunicación ya está volcada en la imagen. En su estudio de la sintaxis de lo visual, utiliza el neologismo ‘alfabetidad’,¹²⁰ para hablar de la lecto-escritura de la imagen por todos los miembros de la comunidad, quienes deberán saber desde los elementos abstractos más básicos del lenguaje visual hasta las implicaciones de la sintaxis para la construcción de mensajes. Su estudio parte de la ‘función irreflexiva’ de

¹²⁰ Según el autor es imposible la traducción literal de “literacy” como los saberes de lecto-escritura, por ello utiliza el neologismo con los mismos principios en que se utiliza la disciplina estructural para la lecto-escritura de otro tipo de textos. La ‘alfabetidad’ conlleva “construir un sistema básico para el aprendizaje, la identificación, la creación y la comprensión de mensajes visuales que sean manejables por todo el mundo, y no solo por los especialmente adiestrados como el diseñador, el artista, el artesano o el esteta” (2011: 11).

la educación ante la inteligencia visual, para proponer una alfabetidad lógica de estudio que lleva al conocimiento de los factores que permiten la comprensión compleja de los mensajes visuales. Su estudio se centra en los tres niveles bajo los cuales los mensajes se configuran: la representación, la abstracción y el simbolismo. Para la propuesta **Didáctica Transdisciplinaria** es vital su concepción de abstracción que define como “la reducción de todo lo que vemos a elementos visuales básicos” (2011: 91), pues la intensidad de los mensajes emitidos por los alumnos se estructura en gran medida en su capacidad de abstraer la información literaria para equilibrar su intención y su inteligencia visual para la construcción de textos visuales.

Es de gran importancia el énfasis que le da Dondis en su estudio a la intencionalidad de los mensajes como inteligencia visual aplicada. Sus comentarios centran su punto de vista sobre la percepción, sobre la creatividad e inspiración, pero también sobre la inteligencia del artista en la creación de lo no existente por medio de la ficción. La elección de los elementos para la traducción que se propone en el Modelo de la literatura al cine, y para el diseño del texto cinematográfico tienen que ver con la intencionalidad y con la aplicabilidad de la inteligencia visual, así se desprende el siguiente fragmento:

La inspiración súbita, irreflexiva, no es una fuerza aceptable en el diseño. La planificación cuidadosa, el tanteo intelectual y el conocimiento técnico son necesarios en el diseño y la preproyectoración visual. El artista tiene que buscar, a través de sus estrategias compositivas, soluciones a problemas de belleza y funcionalidad, de equilibrio y sostén mutuo de la forma y el contenido. Su indagación es altamente intelectual; sus opciones, a través de la elección de técnicas, tienen que ser cerebrales controladas. La creación visual a múltiples niveles de función y expresión no pueden lograrse en un estado estético semicomatoso, por muy semidivino que se le presente (127).

Reconocemos en esta aportación de Dondis, su énfasis en la planeación, en el conocimiento técnico, en las estrategias compositivas y en la indagación intelectual, pues nuestro Modelo propone en su viaje transdisciplinar –a través de los Grados y Dimensiones que lo configuran– estas mismas características del alumno como creador visual con discursos intencionados. El control de los elementos técnicos –en este caso el estudio literario como estímulo para la interpretación y técnicas cinematográficas en la construcción de dicha interpretación– debiera, en educación estética, ser un hecho natural para la creación textual y como técnica de comunicación visual, ya que con ello se logrará una multiplicidad de inteligencias (literaria y cinematográfica) más religadas entre ellas y con mayor dominio de la efectividad en la comunicación. La alfabetidad es una inteligencia visual necesaria tanto para actores pasivos que creen solo “observar” o “consumir” los mensajes audiovisuales, como para artistas creativos encargados de diseñar texto+imagen (o lectoespectadores). Sobre todo tomando en cuenta que en nuestra condición transmoderna las pantallas son la realidad imperante que desdibuja la ficción y que, para la comprensión de dicha realidad virtual construida, es necesaria la alfabetidad.

El docente transmoderno, por la transdisciplinariedad, por la construcción del conocimiento, por el pensamiento crítico ante los discursos, por la educación en medios, por la alfabetidad, el pensamiento complejo, el diseño transmetodológico y por la creatividad inteligente que exige el Modelo, debe centrarse en incrementar la complejidad de los procesos cognitivos en su práctica docente. Se busca que el profesor observe de nuevo la educación con miras a la experimentación para reflexionar sobre sus actuaciones pedagógicas, de forma que sistemáticamente pueda convertir la innovación y la evolución en las constantes de su hecho educativo.

4.5 Didáctica de la comunicación artística

Muchos son los ejemplos de la alfabetización o de la educación en medios, sobre todo si se toma en cuenta que estos nacieron al inicio del siglo pasado con el encantamiento del film¹²¹ y con la influencia psicológica ejercida por la televisión. Las teorías de Peters y De Pablos, sobre la educación en comunicación son de las más relevantes, por ser la base de esta propuesta educativa. También porque plantean la educación en comunicación desde la mirada artística que exigen los medios. La primera atiende a las teorías de análisis literario que se adaptan para el análisis de medios y, la segunda, se centra en la de la educación artística y la percepción visual para una lectura más crítica de los mismos.

En el año 1965, un importante autor en educación, Peters, puntualizaba que la película, como toda obra de arte, debe reconocerse con su valor dentro de la construcción curricular, pues para él “el valor más auténtico de toda forma de expresión artística reside en la actividad propiamente dicha y que, por consiguiente, la mejor manera de aprender a gustar y a comprender una forma de arte, es practicarla” (p. 51). El desarrollo de aptitudes creadoras y la capacidad de apreciación estética se intensifican si se crea la posibilidad de

¹²¹ En diferentes escritos de Horacio Quiroga en las primeras décadas del XX, como los publicados en la *Revista Atlántida*, se encuentran apuestas por el cine educativo más que por la letra escrita. Además de ser un escritor, dedicado a la literatura, Quiroga reconocía la particularidad de la comprensión humana que muchas veces necesita la visión explícita, más que un libro de texto que no muestra una realidad reconocible para muchos: “Cuando en vez de entontecer con libros a los alumnos, las escuelas enseñen con el material vivo del cine, habremos aprendido por fin, sin mayor pedagogía, que un chico de ojos bien abiertos tiene otra puerta de entrada para aprender que un frío libro, unos ojos miopes y una dispepsia” (Quiroga, 2007: 260).

incluir tanto la teoría como la práctica. Evidentemente, Peters no propone la formación de cineastas, pero sí una iniciación estética a través del arte cinematográfico, ya que le da peso al sentido simbólico y a la forma en cómo utiliza el alumno los símbolos para comunicar y expresar un mensaje.

Estos primeros estudios presentaban una fuerte tendencia hacia la construcción del conocimiento por medio de la producción, ya que se veía en el medio cinematográfico la práctica de un segundo lenguaje, con capacidades y funciones propias, que se añadía al lenguaje verbal o escrito. Así lo manifiesta Peters con ejemplos más concretos:

los ejercicios que consisten en ‘traducir’ los planos y las secuencias cinematográficas en palabras y frases, y viceversa, permitirán a los alumnos apreciar las posibilidades de cada uno de esos lenguajes. Verán que el lenguaje verbal es esencialmente un instrumento de pensamiento (que nos pone en contacto con el ‘mundo interior’) y que el lenguaje cinematográfico es un instrumento de percepción (que nos pone en contacto con el ‘mundo exterior’) (1965: 93).

Estos aspectos impulsaban, en la década de los sesenta, la educación cinematográfica en la escuela, justificando que los jóvenes iniciados en ese lenguaje moderno estarían mejor preparados por sumarse al progreso técnico del lenguaje audiovisual y por sumarse al instinto creador. Esta idea de la traducción es justamente una de las partes centrales del Modelo que proponemos, pues para nosotros, el contacto con el mundo interior se hace a través del análisis literario y el contacto con el mundo exterior a través de la producción del texto audiovisual.

En la década de los ochenta, De Pablos revela como urgente “propiciar una vía de integración de los medios técnicos de comunicación al aula para tratar de evitar en lo

posible el desequilibrio entre la comunidad social y la comunidad educativa” (1986: 27). Dicho investigador revisa los trabajos de diferentes autores¹²² y sus respectivos modelos didácticos o instrumentos teóricos, quienes utilizan un esquema tripartito o de triple dimensión para el estudio de la comunicación literaria o audiovisual, que responde a estructuras y propuestas didácticas muy variadas. Uno de los más relevantes es el modelo de Bates planteado específicamente para medios televisivos. Este se sustenta en el hecho de que la eficacia de los medios depende de tres grupos de factores: los organizativos, que son los institucionales y operativos que determinan los fines del medio; los factores de los alumnos, en donde influye su contexto y proceso de aprendizaje, su modo de estudio, sus operaciones cognitivas; y los factores de programa, el funcionamiento del medio, los componentes y los códigos propios del medio televisivo. A partir del estudio de los modelos, De Pablos identifica tres dimensiones fundamentales en el cine didáctico: el medio, la situación contextualizada y el alumno. Este Modelo para el Análisis del Cine Didáctico, el cual puede verse en el Anexo 6, es uno de los ejes principales de nuestra propuesta educativa, pues toma en cuenta la interacción de estas tres dimensiones para el aprendizaje del alumno y, a partir de él, se despliega en conjunto con otros tres grados, presentes y revalorados en nuestra propuesta educativa. Aunque la propuesta de De

¹²² Uno de los autores estudiados por De Pablos es Briggs, quien proponen una relación importante entre los atributos de los medios, el contenido de los medios y el sujeto que los observa. Por otra parte, destaca el estudio de Clark, un cubo taxonómico de medios donde se relacionan los atributos de los medios, las conductas de los alumnos y los contenidos de aquellos. Para el caso de Di Vesta, exalta un modelo de dinámica de aprendizaje, en donde se relaciona la percepción de la realidad, las aptitudes diferenciadoras individuales y los procesos cognitivos superiores. De Escudero, expone un modelo general interactivo para la investigación sobre medios, donde relaciona los rasgos de los sujetos y sus habilidades cognitivas-cognitivas, las tareas como productos, resultado de las operaciones cognitivas y de los medios con sus atributos estructurales/funcionales.

Pablos no se encamina a lo transdisciplinar, es importante destacar de su estudio la incitación al enfoque de diferentes factores que influyen en la construcción del mensaje, pues desde ahí se vislumbra la construcción del conocimiento complejo y religado.

En la actualidad, su estudio no resulta obsoleto, sino resignificado, pues los espacios para la construcción del conocimiento se están volcando en los medios masivos de comunicación con la cautela de que “la imagen está impidiendo la construcción de las capacidades cognitivas necesarias para el aprendizaje” (Follari, 2007: 5), pues lo que antes pasaba por un juicio crítico por la descentralización legitimizadora, ahora pasa por la apertura incluyente de la veracidad presentada por el discurso mediático, al que muchas veces los jóvenes no tienen la madurez de cuestionar. Nuestra propuesta apunta a la capacidad cognitiva del alumno implicada en su aprendizaje, la cual está íntimamente ligada con las imágenes que construye de su comprensión de los conceptos.

El estudio de Arneheim resulta necesario para comprender la recepción estética que necesita una educación en comunicación, independientemente, de que se centre en la televisión, en el cine o en lo mediático. En esta propuesta se deben contemplar tanto la percepción artística como la recepción estética de los saberes; no se puede olvidar que la educación en medios es también una educación artística, por las implicaciones sensoriales que conlleva el enfrentarse a los estímulos literarios y cinematográficos.

Arneheim, en su estudio sobre la educación artística, separa, radicalmente, la educación intelectual y la educación intuitiva, e indica que toda educación en el arte conduce a mirar a este con percepción sensible para encontrar las dinámicas de la

expresión. Según él, a las tres áreas centrales del aprendizaje¹²³ debería sumársele la educación artística “cuya misión fuera dotar a la mente del joven de las habilidades básicas para afrontar con éxito todas las ramas del currículum” (Arneheim, 1993: 89), ya que contribuye a formar a una persona plenamente desarrollada y capacitada para relacionar la construcción del conocimiento con el poder de la recepción y de la expresión.

Arneheim manifiesta, también, que el lenguaje del arte conlleva una dinámica de fuerzas dirigidas a la estimulación y que una hábil materialización de estas fuerzas debe ser el punto focal de la educación artística. Mirar el arte con sensibilidad implica reconocer las fuerzas de la mente, las fuerzas simbólicas y las fuerzas psicológicas que ejercen las expresiones artísticas que se estudian. Este autor reconoce el poder de los medios de comunicación y la influencia que estos ejercen en los jóvenes estudiantes, por lo que invita a educar en el reconocimiento cognitivo de las emociones para traducirlas en sentimientos y poder así trabajar con la intuición y contemplar el arte con sensibilidad. Si, como afirma con convicción, “la intuición perceptiva es la principal forma que tiene la mente de explorar y comprender el mundo” (1993: 49) es vital utilizar la intuición junto con la formación intelectual para educar en medios.

¹²³ Según Arneheim las tres áreas centrales del aprendizaje son la filosofía, el aprendizaje visual y la lingüística. La primera es vital porque instruye en la lógica y su capacidad de razonar correctamente; instruye en la epistemología, porque ayuda a comprender la relación de la mente; e instruye la realidad, en la ética, porque ayuda a conocer la diferencia entre lo incorrecto y lo correcto. La segunda área central es el aprendizaje visual porque permite reconocer a los fenómenos visuales como medio para organizar el pensamiento y construir el conocimiento. Y la tercera área es el aprendizaje lingüístico, porque capacita a la expresión verbal del pensamiento (1993: 89).

En la mirada transdisciplinar, la percepción es observada por Nicolescu desde los niveles de realidad. Para él cada imagen o representación corresponde a un nivel específico de percepción que se hizo de un nivel específico de realidad, “la verdadera creación artística surge en el momento de la travesía simultánea de varios niveles de percepción, que engendran una *trans-percepción*” (2009: 74). Es en el artista y en el científico en donde la conjunción de varios niveles de realidad y por lo tanto de percepción “engendran una ‘*trans-representación*’”. Nicolescu habla, especialmente, de la creación artística y la utilización de la realidad virtual caótica para las representaciones artísticas. Aunque su aportación está ceñida a la percepción de lo virtual, no se puede dejar de observar, en la visión transdisciplinaria, que la utilización de la tecnología y de los medios para la creación y difusión de mensajes, con una metodología intencionada como la que aquí proponemos, permite potenciar la creatividad del ser humano. Su naturaleza transdisciplinar permite conexiones entre los niveles de realidad y de percepción que llevan al alumno a sentirse comprometido con la creación artística y estimulados a la hora de observar diferentes realidades para innovar en la técnica y en el lenguaje cinematográfico. Es vital, para la naturaleza transdisciplinaria, bajo este presupuesto de *trans-percepción*, que se motive a los alumnos a explorar su naturaleza artística (explorar sus formas de conocimiento: sus emociones, su percepción, sus sentidos, su intuición, su forma de mirar el mundo) en busca de esa *trans-representación* que exponga en sus productos audiovisuales una visión más vasta y compleja de las diferentes realidades que percibe y representa el alumno.

Como bien proclama Eisner, en el prólogo de Arneheim, “si los sentidos desempeñan un papel tan crucial en nuestra vida cognitiva, aprender a usarlos inteligentemente debería parecer un compromiso razonablemente importante de nuestra agenda educativa” (1993: 15). El arte permite que la mente humana se enfrente a simples y complejas imágenes y representaciones del mundo que requieren de los procesos de identificación, clasificación e interpretación, y es justo ahí donde la percepción-intuición resulta de una educación artística en medios audiovisuales extremadamente adecuada. Bajo estas premisas, el alumno –en la propuesta transdisciplinaria que planteamos– es a la vez espectador y realizador de cine, lector y creador conceptual. Estas circunstancias le ofrecen la posibilidad de formarse como constructor de conocimiento, a través de la apreciación estética-ideológica de la literatura y de su valor interpretativo, le permiten capacitarse como comunicador creativo de mensajes audiovisuales por medio de la autorreflexión personal de los estímulos ante los que se enfrenta.

Para trazar todo este proceso resulta significativa la base teórica que se manifiesta en la obra de Gómez de Benito, en su artículo “Psicología, cine y educación” (1996). En ella aparece trazada una descripción del realizador de cine, desde el punto de vista psicológico, al mismo tiempo que se destacan cuatro características aplicables al perfil de los alumnos que se pretenden educar. Las características del realizador de cine se concretan en las siguientes:

- **Resonancia interior.** Repercusión interior de las emociones vividas que potencia la sensibilidad creativa para la expresión artística.
- **Empatía visual.** Capacidad para concretar los sentimientos en la expresión

artística que permita organizar el mundo de la experiencia también en los espectadores.

- **Curiosidad.** Ansia por conocer la verdad, la finalidad y el sentido del concepto que se expresa.
- **Originalidad.** Volver a mirar de forma diferente y crear una propia visión autoral.

Estas características, en su mayoría, se monitorean en el proceso que el alumno sigue para la interpretación y la creación de la minificción. El Modelo también se encarga de que en algún punto el alumno, a través de un proceso guiado, explore estas posibilidades como creador y como artista; por ello, el alumno enfrentado a este Modelo deberá de ser capaz de ejercitar su capacidad creativa, su memoria visual, su sentido crítico y su razonamiento.

Es importante observar que estas características del realizador de cine, de sensibilidad estética, de *trans-percepción*, de intuición, y de relación del mundo interior y exterior a través del arte en los medios son imperativas en el quehacer docente transmoderno. El docente deberá sensibilizarse, estar en contacto con su percepción más intuitiva, fomentar su conexión sentimental, conectarse con sus emociones, incentivarse a conocer las verdades de lo artístico y tener la capacidad para remirar las expresiones. La educación en comunicación implica una educación artística para la que el profesor debe estar preparado en teoría y en práctica.

4.5.1 Alcances didácticos de la Minificción Literaria

El texto minificcional es considerado por muchos autores y profesores como la mejor posibilidad textual para la didáctica literaria¹²⁴ o como un instrumento pedagógico versátil de gran eficacia, por su brevedad, por su capacidad de fomentar actividades y análisis creativos que se ajusten a las condiciones de frecuencias o duración de un curso o asignatura. Rosamel Benavides en su artículo “Estrategias pedagógicas para la enseñanza del microcuento en clase de lengua” (en Zavala, 1999: 88) se refiere también a la función pedagógica del microcuento, al destacar su máxima extensión creativa y su versatilidad en la presentación. Además propone tres fases para el estudio de la minificción, la de preparación, la comprensión y la expansión, que permiten utilizar la minificción en alumnos no iniciados para alcanzar la comprensión del discurso literario.

La primera fase, la de preparación –que también puede denominarse “de expectativa” o “*a priori*”, donde el lector se sitúa fuera del texto y se introduce posteriormente en el mundo imaginario– intenta proveer al estudiante del vocabulario y de los códigos necesarios para comprender el texto e ir delimitando las asociaciones necesarias para contextualizarlo.

La segunda –que sería como estar dentro del mundo imaginario y detenerse a considerar la riqueza de los códigos y rasgos creados por dicho mundo, para después establecer las conexiones con ese y el mundo propio– está encaminada a la comprensión

¹²⁴ Es de suma importancia mencionar el Proyecto HIMINI desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia que “explora las posibilidades didácticas del minicuento, recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación” (en Noguero, 2004: 30), pues se proponen proyectos alternativos de aprendizaje con componentes teóricos y estéticos innovadores que les permite a los jóvenes producir hipertextos minifccionales como juegos computacionales o portales de Internet.

por medio de las preguntas y respuestas por parte del alumno. Esta segunda fase es la más compleja y la que requiere mayores especificaciones, pues después de todo se refiere al análisis del texto. Lagmanovich, en un estudio publicado en el año 2006, distingue las cualidades intrínsecas y extrínsecas al texto al referirse al análisis de la minificción. Dentro de las cualidades intrínsecas propone un método de análisis que presenta tres conceptos básicos: el tema, la estructura y el estilo de la obra. Sobre el tema, pretende que se descubran los motivos vinculados con el orden de los significados, es decir, la “estructura profunda”, el concepto sobre el cual versa el texto. En nuestro Modelo esta circunstancia se observa en el ‘Monoconcepto’, donde el alumno a través de la abstracción debe destacar el concepto del texto literario, que después articulará para la creación de su texto audiovisual. Sobre la estructura, invita a que se encuentren las manifestaciones del significado para la construcción de la obra. En el Modelo se destaca esta circunstancia en las ‘Claves de significado’, donde el alumno debe reconocer las diferentes estructuras que van configurando los significados del texto. Y, sobre el estilo, pretende identificar la manifestación del significado que tiene relación con la marca personal del autor, como la firma de la creación.

Por otra parte, dentro de las cualidades extrínsecas, se delimita el contexto, el cual debe ser analizado en lo nacional, lo lingüístico, lo literario y lo social, según las características del texto que se analice (Lagmanovich, 2006: 319). Esta última particularidad está definida, también en las ‘Claves de significado’ y, sobre todo, en la que aborda la ‘Intencionalidad’, donde el alumno también se vuelve creador y debe destacar su propia marca personal: su firma de autor.

La tercera –también denominada “de profundización o manipulación”, puesto que

ayuda a salir del mundo imaginario para reflexionar sobre las reacciones ante el texto— invita al estudiante al rediseño de la experiencia y a las transformaciones de significado. Esta última etapa resulta ser la de mayor riqueza, pues es donde el alumno delinea el trasvase del mundo de las ideas al mundo tangible, generalmente a través de la interpretación y los comentarios. En nuestro Modelo, el alumno profundiza para interpretar el concepto de la minificción literaria a la minificción audiovisual. En esta etapa el alumno —utilizando todas las herramientas de los estudios culturales, de información contextual, de conocimientos sobre códigos literarios y audiovisuales, y sobre el aprendizaje artístico— considera el concepto que quiere trasladar a una imagen concreta que implique la misma idea, pero resignificada.

La minificción se considera un género con posibilidades analíticas y creativas infinitas, porque fomenta la construcción del conocimiento en los alumnos, quienes fácilmente pueden aventurarse a crear sus propias minificciones¹²⁵. Sánchez-Epple reconoce —específicamente en literatura— que, por su análisis “aparentemente sencillo, los estudiantes podrán alcanzar una comprensión de las funciones básicas del texto literario” (en Zavala, 1999: 115) o de la tipología textual básica que contempla, al menos, la estructura esquemática, las señales de enunciación y la función comunicativa del texto dentro del marco contextual (Sánchez-Epple, en Zavala, 1999: 127). No en vano estos textos minimalistas se consideran indispensables para que el alumno pueda tener contacto con las diferentes manifestaciones culturales por su carácter intertextual, para que

¹²⁵Para la creación de textos cortos o ficción breve resultan muy importantes los estudios de María Elena Lorenzin y Clara Obligado, compilados en la edición de Noguero en *Escritos disconformes*.

reconozca los discursos híbridos y fragmentarios que están implicados en la ficción transmoderna. El conocimiento de las diferentes tipologías textuales características de la minificción le permite al alumno reconocer las características y ventajas del uso adecuado del lenguaje comunicativo con códigos propios, que habrá que resignificar para transmitir un mensaje específico con la precisión y concisión adecuadas.

Por otra parte, en Lee Zoreda (1999), sobre las consideraciones de Rosenblatt para leer literatura, se reflexionan dos maneras diferentes de leer: la estética y la ‘eferente’¹²⁶. La lectura estética evoca la experimentación y la vivencia del lector frente al texto, es la lectura personal y privada, donde se da más importancia a la subjetividad y a la respuesta personal ante el texto. En cambio, la lectura eferente es la lectura como resolución a un problema, como la extracción de información, es la lectura pública que responde a los aspectos sociales y objetivos que se olvidan de las posibles alusiones personales que se hayan generado en el lector. Obviamente, ambas lecturas se complementan muchas veces al afrontar el comentario de un texto, pero, por la facilidad que conlleva la relectura de la minificción en la práctica de nuestro Modelo, proponemos hacer una distinción puntual para acercarse al texto, primero, a través de la lectura estética y, a continuación, a través de la lectura eferente; como si estas fueran etapas separadas una de la otra, en el Modelo se pueden observar ambas lecturas con diferentes objetivos de aprendizaje.

¹²⁶ Louise Rosenblatt se vale del término ‘eferente’ de biología para hacer referencia a los estímulos e impulsos que se llevan hacia fuera de un organismo, en este caso de la literatura. Su crítica ante la enseñanza de la literatura resulta productiva, pues se centra en darle importancia a la lectura íntima y propia del texto para rescatar el valor personal de la interpretación, y después, analizarlo. Y así se le ofrece la oportunidad al alumno de *ejecutar* una respuesta única ante el estímulo artístico.

Para nosotros una de las características más importantes de la minificción y de sus posibilidades didácticas, que debemos sumar a estos alcances literarios, se concreta en las ausencias. Llamamos *Ausencias en la minificción* a aquello que permite un mundo por explorar en la deconstrucción del texto y en la producción interpretativa, que lleva a niveles de profundización mucho mayores que la presencia de rasgos literarios distintivos. Aquellos rasgos que no están presentes en los textos, por el mismo juego lúdico y minimalismo del género, como un espacio indeterminado, un personaje poco concreto, un tiempo indefinido o un narrador impreciso son para nosotros las piezas clave para generar significados. Algunos de esos rasgos poco precisos en la minificción literaria son de los significados más destacados que se convierten en las ausencias literarias más lúdicas y que pueden llevar a traducciones o interpretaciones más originales en la creación de productos artísticos.

Es común en los análisis literarios, de minificción o textos extensos, que el centro del análisis y la interpretación se identifique con los rasgos más característicos que evidencian significado: el tratamiento del tiempo, del espacio, los tropos, el narrador o las particularidades diegéticas, entre otros. El minimalismo textual de la minificción configura su estética y en él se aprecia un cultivo de posibilidades interpretativas que constituye una de sus mayores riquezas, pues todas las características que llevan hacia la condensación permiten que las *Ausencias* en la construcción minificcional sean, incluso en ocasiones, más significativas que las evidencias. La lúdica minificcional no narrativa, en muchas ocasiones, carece de tiempo referente o de enunciación, de un espacio definido o de un narrador concreto, de referentes extratextuales o intratextuales... esto permite que el alumno se incluya en la lúdica del reto interpretativo, se anime a jugar con las

Ausencias en la minificción para interpretar sus significados y reinterpretar con mayores niveles de autonomía y seguridad los rasgos literarios no presentes en el texto.

El **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** plantea el conocimiento del lenguaje literario, con las características de la minificción literaria en su condición de serialidad narrativa y no narrativa, puesto que el alumno debe estar preparado para el conocimiento del lenguaje literario en caso de que la minificción literaria presente alguna de las características intertextuales del relato clásico o ninguna. Para ello es conveniente partir de los *Principios de análisis del texto literario* de Cesare Segre (1985) y así reforzar la teoría en torno a la voz, el punto de vista y el estilo. Cabe considerar también a José María Pozuelo Yvancos y su *Teoría de Lenguaje literario* (1988), puesto que permite esclarecer el tratamiento de los niveles narrativos, las modalidades del discurso, el tiempo y el relato. También es necesario incluir la teoría semántica, los componentes del relato y el estudio de personajes que ofrece Greimas en *Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico* (Barthes, 2001) y la interpretación, los personajes, el narrador y las categorías del relato en los estudios teóricos de Todorov y de Genette (Barthes, 2001).

4.5.2 Alcances didácticos de la Minificción Audiovisual

La inclusión del audiovisual en las aulas, concretamente el cine, no es una cuestión de reciente discusión, pues se ha argumentado que su capacidad expresiva como artificio creativo ayuda a la comprensión de contenidos interdisciplinarios; contribuye también a

mantener la atención el alumno, a mejorar su capacidad receptiva, a identificar procesos ideológicos, éticos, normativos y sociales; y a adoptar posturas ante el mensaje transmitido. En la transmodernidad se justifica iniciar a los alumnos en el análisis y estudio de la comunicación y el lenguaje audiovisual o la educación de la imagen, por el excesivo bombardeo de estímulos audiovisuales o la multiplicidad de pantallas, que plantea Lipovetsky, al que los jóvenes están expuestos diariamente. Incluir su estudio en el currículo ayudaría a la comprensión, al análisis y a la crítica del lenguaje y su capacidad de comunicación. Incluso abriría “la posibilidad de que los estudiantes cuestionen, desafíen y cambien los sistemas de significado dominantes” (Quin y Sánchez, 1999: 136). Lo que consecuentemente conlleva a la formación de individuos más críticos, ante el estímulo de medios y mejor preparados para el manejo del lenguaje comunicativo.

De Pablos, ya desde la década de los sesenta y setenta, proponía estudios serios sobre la didáctica y el cine, estudiando a fondo el caso español y alemán. Proclamó que el cine era un instrumento valioso por su manejo del tiempo, por el procesamiento del movimiento de las imágenes y por la composición de secuencias de tales imágenes. Estos incipientes estudios lograron que definiera el concepto del ‘Cine didáctico’ como aquel que se realizaba específicamente para conseguir el aprendizaje de contenidos, habilidades o actividades, identificados de forma previa, y así calificó como film monoconceptual¹²⁷ a la película que “plantea un solo concepto o idea, lo que hace que generalmente tenga una corta duración, la cual puede oscilar desde sólo unos segundos hasta cinco o seis minutos”

¹²⁷ Recordemos que Gaudreault & Jost utilizaron el término unipuntuales (1995: 31) para definir las películas de una sola unidad espacio-temporal como tendencia en los principios del cine. Por ello podemos igualar en intencionalidad lo monoconceptual con lo unipuntual por inclinarse hacia lo concreto y lo breve con la expresión de una sola idea o concepto.

(De Pablos, 1986: 170). Este concepto lo aplicó a maestros que pretendían formarse en la enseñanza audiovisual y ahora sirve, a nuestro propósito, pues será la clase de films pretendidos por los alumnos, quienes después del estudio literario y cinematográfico minificcional deberán construir un film monoconceptual: una especie de texto centrípeto.

Además de esta innovación propositiva, De Pablos, para el diseño de su estudio, cita los esquemas planteados por J. Peters en “La educación cinematográfica” de 1961, para relacionar la psicología del desarrollo del adolescente con aspectos cinematográficos. Este estudio, aunque ya lejano en tiempo, resulta extremadamente valioso por especificar, en los adolescentes de dieciséis, diecisiete y dieciocho años (jóvenes a los que va dirigida esta propuesta), el grado de comprensión del lenguaje cinematográfico, su apreciación estética ante los filmes, la asimilación racional de las películas y las posibilidades prácticas para trabajar con ellos. El esquema afirma que los alumnos presentan gran aptitud para la receptividad estética y la facultad creadora, además de un alto grado de interés por la comunicación cinematográfica y la emisión de juicios. Para la comprensión del lenguaje cinematográfico, especifica que a través de la “visión activa” hay una excelente apreciación estética del cine y una consciente experiencia de los valores artísticos de las películas; también que esa visión les permite, al convertirse en creadores, dar grandes pruebas de originalidad, pues comprenden las infinitas posibilidades de expresión que tiene este lenguaje y estos códigos. El alto grado de comprensión del lenguaje cinematográfico, que los jóvenes presentan en esta etapa, significa que pueden convertir al cine en su instrumento de comunicación, por ser el medio que le permite buscar la originalidad de sus preferencias, o que pueden convertir el hecho creador fílmico en una crítica a los valores tradicionales con los que no están de acuerdo. Para facilitar la

lectura del esquema de Peters hemos realizado una adaptación en el Anexo 7 que reúne la psicología del desarrollo del adolescente y su relación con el cine.

La tendencia a la fragmentación, con sus ventajas e inconvenientes, muestra que la división o segmentación de un largometraje para su análisis no es más que la tendencia posmoderna a la brevedad y a la condensación de un relato filmico. Así lo manifiesta Carmona en *Cómo se comenta un texto filmico* (2005), pues propone la segmentación para el estudio de un film. Si la extensión es una problemática importante, la fragmentación, que sería la opción para el análisis del cine, también presenta sus desventajas para este tipo de cursos transdisciplinarios, porque no se comprende la complejidad del filme en los espacios ajustados de una sesión de clase. El uso de la minificción es el cauce perfecto como recurso didáctico para la educación en medios, pues –de entrada y como primera ventaja– presenta un concepto puntual en el desarrollo de un texto finito en tiempos bastante ajustables a una sesión de clase de cualquier asignatura.

Algunos estudios que sí ejemplifican y justifican la tendencia a la utilización de los textos breves en clase, generalmente son los que se centran en la enseñanza del español como segunda lengua. En este sentido Ontoria Peña, en el año 2007, aconseja que el profesor utilice el cortometraje como objeto artístico, por su brevedad y por la condensación de su idea, en un lenguaje filmico intenso, pues esto supone muchas ventajas educativas, al utilizarse en una sola sesión. La citada investigadora explica que en pocos minutos la historia condensada exige calidad en la expresividad y, por lo tanto, concentración de las tensiones para mantener la expectación del público, lo cual contribuye a motivar al alumno, al lograr centrar su atención en un solo argumento, en la

sencillez de los personajes y en el tiempo en el que se desarrolla. Otra aportación interesante se refiere a las ventajas de la minificción por lo que se enfoca a la relación del mensaje con el contexto de producción. Esta circunstancia implica que los largometrajes, para su producción, expresión y exhibición deben ajustarse a exigencias comerciales, gubernamentales y políticas determinadas, mientras que los cortometrajes tienen mayor libertad de expresión, de producción, de exhibición y distribución.

Estas ventajas hacen prever cuestiones muy positivas para utilizar el cortometraje en clase pero, a pesar de la gran cantidad de estudios a este respecto, existen todavía muchas rémoras en estudios formales y propositivos sobre el uso de la minificción en la educación media o superior. Como lo comenta Worth: “la utilización del film en el aula da lugar a dos tipos de planteamiento: ‘la enseñanza mediante el cine’ y ‘la enseñanza sobre el cine’” (en De Pablos, 1986: 286). En este sentido, los descubrimientos más importantes incluyen en la educación al cine, como objeto moralizante y de reflexión¹²⁸; otras aportaciones lo consideran como medio artístico y destacan su función de divertimento audiovisual¹²⁹; incluso algunos artículos son completamente acertados y precisos en sus pretensiones y propuestas, pero están enfocados a los niveles más inferiores de la

¹²⁸ La cooperativa catalana Drag Màgic se dedica a explotar la práctica de la introducción del cine en la enseñanza. Esta propuesta insiste en las actividades postvisionado que se centran en la discusión y el debate crítico en torno a la película.

¹²⁹ Considerar al cine como medio artístico y divertimento se destacan en el artículo “Aprender pasándolo de película” de Enrique Martínez-Salanova (1998). Allí se propone observar la película críticamente, utilizándola como refuerzo de otros contenidos didácticos para que el audiovisual no solo sea el material de aprendizaje.

enseñanza, a los niveles de primaria y secundaria¹³⁰ o a las enseñanzas de segundas lenguas.

Aunque no son propiamente estudios de cine enfocados a la minificción, los más destacados son los que revisan los procesos de recepción y de análisis del filme, y los que se centran en los contenidos característicos del lenguaje filmico que deben ser revisados en el aula. Destacan, en este sentido las reflexiones teóricas de Espino, Barthes y Zavala, que se centran en la recepción del cine en el aula. Si hacemos confluir las teorías de estos tres autores podemos hablar de un proceso de tres fases, que permitiría el análisis textual del filme en el aula.

La primera fase es la de percepción (captación de elementos). En ella, simplemente, se permite a los alumnos visualizar el filme, es decir, se les invita a hacer una lectura denotativa en la que se puedan enumerar las características que les parecieron más identificables. Se considera la particularidad de que no debe existir ninguna intervención por parte del profesor durante esta primera fase para que el alumno reciba el texto filmico sin influencias tendenciosas. La segunda fase, la de contextualización (captación iconográfica) permite profundizar en los rasgos denotativos (de la fase anterior). También se muestran los diversos aspectos más característicos del film, éticos, estéticos o ideológicos, que definen las características de su contexto de producción. La última fase, el visionado (interpretación general) pretende reconocer y comprender el idiolecto del

¹³⁰ El artículo de Ruiz Rubio, “Cine y Enseñanza” (1994), resulta extremadamente útil para el propósito de la enseñanza en niveles básicos, así como también el de Martínez-Salanova. Ambos publicados en la *Revista Comunicar*, donde se encuentran gran cantidad de artículos académicos a este respecto (www.revistacomunicar.com).

director, a través de la identificación puntual de los rasgos propios del lenguaje audiovisual. La lectura se torna connotativa, para llegar a la interpretación general del texto fílmico como un todo.

Por otra parte es indispensable, para completar los alcances didácticos de la ficción, trazar algunas instrucciones para la creación de guiones, que tienen la particularidad de ayudar a materializar, con los códigos propios del lenguaje cinematográfico, la idea desprendida de la literatura. Una de las aportaciones básicas de Chion es la advertencia sobre la capacidad de poder mantener la unidad en el guion, circunstancia que resulta esencial si tenemos en cuenta el ‘efecto único’ de la minificción transmoderna. El guion buscaría evitar la dispersión de los elementos hacia pequeños detalles, pues esto puede “debilitar o incluso desaparecer esa idea inicial” (Chion, 2006: 80), por el contrario se propiciará que el guionista siempre tenga en cuenta, durante toda la realización del guión, el monoconcepto que logró abstraer después de leer la minificción literaria, para que todo¹³¹ contribuya a reforzarlo.

La presentación del guion –como ya han advertido varios investigadores– es un proceso que se articula con diferentes lineamientos, dependiendo del lugar de presentación de este. Las fases de presentación del guión, tal como las presenta Chion,

¹³¹ Además de la unidad, Chion repara en la capacidad del guion para comprender los requerimientos y funciones de los accesorios. Distingue los accesorios con papel funcional –que caracterizan una tarea específica– de aquellos con papel revelador –que expresan simbólicamente un significado más complejo–. Los primeros representan la función propia de un instrumento, como una pistola que funciona para matar o un reloj para dar la hora. Los segundos, representan un enriquecimiento del significado del objeto, como un vehículo que significa peligro o un juguete que representa la infancia. (2006).

son las más acertadas para nuestra propuesta, por la evolución escritural que se quiere incentivar en los alumnos:

1. **Idea-historia:** Se expone de forma clara y puntual cuál sería la historia que se podría presentar en imagen a partir de la minificción. Se incluye de forma implícita el concepto que se ha captado después de la lectura eferente del texto.
2. **Sinopsis:** Se explica de forma rápida y concisa cómo se verá en pantalla la historia antes contada. Se expone la narración que el autor pretenda mostrar sin diálogos y con las acciones reducidas al máximo.
3. **Outline:** Enumeración secuencial de las escenas, con la descripción de la acción desarrollada en cada una de ellas; es como un listado de las acciones por escenas y sirve para lograr una lógica y una estética precisa en el momento de expresar el discurso.
4. **Tratamiento:** a partir de la enumeración anterior se realiza una descripción detallada de las acciones de cada escena. Esta tarea tiene como objetivo lograr una continuidad en la narración.
5. **Continuidad dialogada:** es propiamente el guion. Se incluyen las indicaciones de acción, descripción y las características de personajes y lugares, diálogos, desarrollo del contexto e indicaciones espacio-temporales. Cabe la posibilidad de presentar el guión en dos columnas, para situar a la izquierda todo lo correspondiente a lo visual (acciones, objetos, movimientos) y, a la derecha, todos los códigos de sonido (diálogos, música, efectos sonoros).

6. ***Decoupage técnico***: esta penúltima fase presenta al guión con los añadidos de las indicaciones para el rodaje: el tipo de planos a utilizar en cada escena, los ángulos y los movimientos de la cámara, los encuadres y la luz.
7. ***Story-Board***: la última fase del guión “es el *decoupage* técnico del film, no sólo descrito con palabras, sino también representado visualmente mediante dibujos más o menos esquemáticos de cada plano, como en los cómics” (Chion, 2006: 210).

Un estudio de medios audiovisuales desde lo artístico quedaría incompleto si no se considera la instrucción adecuada acerca del lenguaje cinematográfico y todas sus implicaciones –aunque solo se destaquen algunas para nuestra propuesta por su características de minificción transmoderna– y para ello es conveniente una revisión de *La gran sintagmática del film narrativo* de Christian Metz recogido en *Análisis estructural del relato* en Barthes, 2001. También las aportaciones de Goliot-Lété, trazadas en *Principios de análisis cinematográfico* (2008), resultan útiles, puesto que afrontan las cuestiones básicas de los componentes de los planos y las secuencias, a las que se suma el análisis e interpretación de cortometrajes publicitarios y ficcionales. Otro de los estudios básicos, y casi obligatorios, es el de Ramón Carmona, *Cómo se comenta un texto filmico* (2005), ya que recoge las teorías literarias y cinematográficas más importantes, propone diferentes etapas para el comentario de texto y especifica los componentes filmicos de los discursos narrativos y no narrativos.

PARTE SEGUNDA

LA MINIFICCIÓN ARTÍSTICA Y LA DIDÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA. PROPUESTA Y RESULTADOS DE SU APLICACIÓN

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA

Una innovación metodológica que responda a las necesidades comunicativas de los jóvenes no puede sino observar al hecho transdisciplinario como constitutivo de su quehacer. El **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** propone una serie de elementos prácticos para su seguimiento con la intención de desarrollar una estrategia, a partir de la cual la triada *e-a-e* y los involucrados, docentes y alumnos, diseñen un currículo que permita trasvasar dos disciplinas –de humanidades y de arte– para afrontar una didáctica transmoderna. Esta propuesta *transmetodológica* se configura como una apuesta original y creativa que parte de diferentes teorías. La principal se concreta en las aproximaciones críticas de De Pablos, en su ‘Modelo para el Análisis del Cine Didáctico’, donde identifica las tres dimensiones fundamentales que interactúan en la instrucción docente: el medio que se estudia, la situación contextualizada y el alumno. La segunda teoría importante que configura el Modelo se basa en investigaciones de Rosamel Benavides, quien al estudiar la literatura proponen varias fases para su estudio: una fase de percepción, otra de captación iconográfica y otra de interpretación general, comprensión y expansión.

El Modelo que se propone es doblemente trifásico, se enriquece desde la transdisciplina porque apuesta por el principio epistemológico de la literatura y el cine bajo su condición serial. Ambos saberes se articulan orgánicamente desde un aspecto diferente que no es la, ampliamente estudiada narratividad, para construir conocimiento a partir de lo que Peters propone como traducción del lenguaje verbal y el lenguaje cinematográfico. El Modelo está completamente justificado en la psicología del desarrollo del adolescente, la recepción estética y sus posibilidades prácticas a través del desarrollo de competencias de los distintos lenguajes.

La metodología utilizada se sustenta también en los estudios de Lee Zoreda sobre la lectura estética y eferente, con el fin de detallar las implicaciones de una didáctica literaria que se encamine a la expansión. Además, por estar enfocada en bachillerato, se articula en torno a las propuestas de la RIEMS de la SEP y su enfoque en Competencias; del IB y Bal en su planteamiento sobre la Educación por Conceptos; y la estructura, los procesos y las dimensiones del conocimiento se articulan de las teorías de Bloom revisitadas por diferentes investigadores, como Krathwohl o las teorías metacognitivas del conocimiento de Pintrich, a la que se suman otros autores que revisaron la Taxonomía de Bloom.

5.1 Modelo de Didáctica Transdisciplinaria

El **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción** se explica a partir de las tres dimensiones que lo componen y las tres fases que lo articulan. El Modelo se lee de izquierda a derecha y de abajo hacia arriba para lograr una evolución secuencial en

habilidades, conocimientos y estrategias de aprendizaje.

Hemos calificado a las etapas como ‘Grado’, por representar un valor o estado en la evolución procedimental y cognitiva del alumno. El primer Grado es el de Preparación, el segundo Grado es el de Deconstrucción y el tercer Grado es el de Expansión, la razón de ello es porque secuencialmente se manifiesta una escalada en las habilidades del conocimiento y competencias prácticas, que naturalmente se dan por la propuesta de comenzar con un estímulo literario y terminar con una producción audiovisual.

Llamamos ‘Dimensiones’ a los factores implicados en la eficacia educativa, que logran interactuar para lograr el aprendizaje en el alumno. La primera dimensión se refiere al estudio del Medio, en este caso lo propiamente literario y cinematográfico, se identifica con el estudio disciplinar en los términos que la misma disciplina disponga. La segunda dimensión atiende al Contexto o condiciones que permiten reconocer significados en los diferentes textos o hechos de las disciplinas, en este caso la lectura de textos literarios minificcionales y, en la producción de textos cinematográficos hiperbreves, donde se establece la intencionalidad de ambos mensajes. La tercera dimensión se centra en el Alumno, donde se expresa el conocimiento adquirido, los procesos seguidos y las habilidades cognitivas desarrolladas a través de reflexiones de conocimiento que constituyen el “marco sólido” de la educación del siglo XXI.

El punto central del Modelo es el Monoconcepto, el cual se refiere a la abstracción materializada en un solo concepto, desprendido del análisis en la segunda dimensión. Este concepto, que el propio alumno propone, es el que articula la traducción entre la literatura y el cine.

Presentamos, a continuación en la Figura 1, nuestro **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción**: los tres Grados (Preparación, deconstrucción y Expansión) se observan de forma vertical, y con dos de ellos se presentan de forma horizontal las tres dimensiones de eficacia educativa (el Medio, el Contexto y el Alumno).

Figura 1. Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción



Una primera explicación puede abordarse por **Dimensiones**, las cuales, de forma secuenciada, se leen de izquierda a derecha en el Modelo y de esta forma se aplican. A

diferencia de las teorías de De Pablos, en nuestro Modelo, la **Dimensión del Medio** se especializa en los dos lenguajes, el literario y el cinematográfico, y no el televisivo solamente; tiene como objetivo que el alumno analice los rasgos literarios característicos de un texto para que aplique los conocimientos en lenguaje cinematográfico y produzca un texto audiovisual con códigos específicos. Como lo muestra la Figura 2, las actividades están encaminadas al estudio del texto a través de ‘Lenguaje y rasgos analizados’ según el lenguaje literario en el **Grado de Deconstrucción**; y al trasvase de los rasgos en ‘Códigos traducidos’ según el lenguaje audiovisual en el **Grado de Expansión**.

Figura 2. Simplificación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria centrado en la Dimensión del Medio



La **Dimensión Contextual** tiene como objetivo que el alumno se adentre en los Estudios Culturales, se emplace en los contextos tanto de recepción como de emisión; y conozca las complejidades de las construcciones ficcionales, para que comprenda las

condiciones y diversos códigos que determinan y configuran los mensajes. Como lo muestra la Figura 3, las actividades están encaminadas para que –en el **Grado de Deconstrucción**– el alumno descifre las claves intertextuales diacrónicas, diatópicas y diastráticas que fueron gestando el significado del texto estudiado y que, posteriormente, lo lleven –en el **Grado de Expansión**– a ‘intencionar’ o dirigir todo su propósito puntualmente al texto cinematográfico minificcional que elaborará para dar un soporte a su discurso interpretativo. En esta Dimensión sugerimos enfocarse en el emplazamiento del alumno para la comprensión del texto, a través del estudio y el contraste de los contextos: el de emisión, donde se produce la minificción; el contexto ficcional, el cual es recreado en el texto; y el de recepción, donde se reproduce la minificción.

Figura 3. Simplificación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria centrado en la Dimensión del Contexto



La **Dimensión del Alumno** tiene el objetivo metacognitivo de reflejar el aprendizaje del alumno a través de las *Reflexiones de conocimiento*. Esta dimensión

enfatisa la crisis de significado característica de la posmodernidad, por un lado evita la producción de mensajes arbitrarios y carentes de sustento por parte de los jóvenes y, por otro, en la transmodernidad, juega con la interpretación para volverse partícipe de la construcción cultural, con pensamiento crítico y sentido de reflexión. La Figura 4 muestra que las actividades se basan en una reflexión escrita en la que el alumno responde a las condiciones personales bajo las cuales recibió el texto y la descripción detallada de todos los procesos que llevó a cabo de forma cognitiva para transferir del conocimiento literario al cinematográfico. En el **Grado de Deconstrucción**, la reflexión del alumno es un proceso de construcción de conocimiento a partir del análisis, para después convertirse en una reflexión de producción de conocimiento (en el **Grado de Expansión**) después de todo su proceso de didáctica transdisciplinaria.

Figura 4. Simplificación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria centrado en la Dimensión del Alumno



Otra forma de comprender más profundamente el Modelo es a través de la explicación detallada de los **Grados** que lo configuran, puntualizados a través de la Taxonomía de Objetivos Educativos de la revisión de las teorías de Bloom (Anexo 5). De esta manera se evidencian las habilidades de la Dimensión del proceso cognitivo como recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; y las habilidades de la Dimensión del conocimiento como el conocimiento fáctico, conceptual, procedimental y metacognitivo.

En el **Grado de Preparación**, a los alumnos se les forma en la teoría literaria y en la lectura de medios audiovisuales o lenguaje cinematográfico, en la metodología de análisis literario y en principios necesarios para el estudio de un texto. A pesar de la especificación de la condición de serialidad de ambos discursos transmodernos no se pueden dejar pasar las características narrativas de ambos discursos y de ambas disciplinas, por lo que en el Grado de Preparación es necesaria la introducción de teoría de análisis de géneros narrativos, poéticos, dramáticos o de ficción no narrativa. Podemos observar en la Figura 5 que en este grado los alumnos requieren habilidades cognitivas de orden inferior; por ejemplo, recordar el vocabulario propio de cada lenguaje y la memorización de elementos propios de cada disciplina. El alumno desarrolla la comprensión de la terminología y de la clasificación de las diferencias enunciativas de cada disciplina según sus códigos. En cuanto al conocimiento, el alumno se enfrenta a procedimientos concretos, como el fáctico, donde aprende terminología del lenguaje literario y cinematográfico y de los elementos específicos propios del análisis; también se enfrenta al conocimiento conceptual, donde revisa clasificaciones y los principios teóricos

que articulan las estructuras de los textos.

Figura 5. Grado de Preparación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria

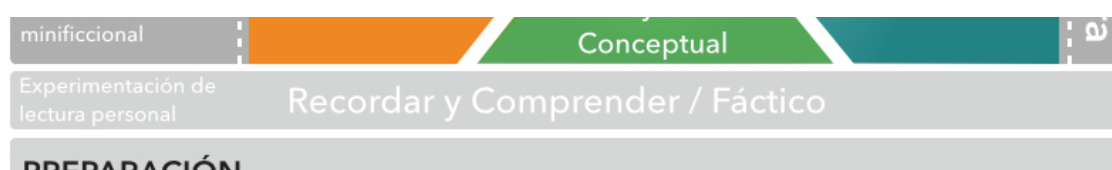


El **Grado de Deconstrucción** es exclusivamente literario (en este caso) y es donde, por medio de diferentes etapas y procesos, se va a conocer cuál es el grado de comprensión e interpretación que el alumno tiene de un texto minificcional; la idea es que el alumno rompa por completo el texto en sus partes constitutivas para poder analizarlo con mayor profundidad. Así su habilidad de comprensión le permitirá alcanzar mayores niveles de interpretación perspicaz y detallada. Antes de comenzar con la lectura proponemos capitalizar la educación por conceptos y comenzar con Preguntas de preparación. Denominamos así a las preguntas que tienen la intención de mostrar una idea general de la temática, del concepto, del sentido del texto, de las ausencias o de alguno de los rasgos literarios más destacados del texto.

Vemos en la Figura 6 cómo este **Grado de Deconstrucción** comienza con una **lectura estética**, donde el alumno capta de forma intuitiva el contenido del texto: el objetivo es que experimente la lectura por él mismo. Se trabajan las habilidades de reconocimiento de rasgos y se incita a la intuición, en el proceso de lectura del texto. Solo es necesario un conocimiento fáctico, en cuanto a la lectura, pues el alumno se enfrenta al

reconocimiento del vocabulario en el texto que se le presente (esto, obviamente, tomando en cuenta que el texto a estudiar está, en este caso, en español). Esta lectura estética solo implica la comprensión básica del texto en sus particularidades narrativas o conceptuales, sin adentrarse todavía en procesos de interpretación.

Figura 6. Grado de Deconstrucción centrado en la Lectura Estética



Posteriormente, se comienza con la **lectura eferente**, aquella que está encaminada al análisis. Por otra parte, aunque no es obligatorio estudiar primero el Medio y después el Contexto, sugerimos este orden, pues de esta forma el alumno puede enfrentarse a dos interpretaciones distintas de un mismo texto. Comenzar a estudiar el Medio permite que el alumno deconstruya el texto con lo que a él le parece importante y determinante para comenzar a construir significados; así el alumno se enfrenta a sus propios procesos de interpretación, genera una postura personal y, posteriormente en la **Dimensión Contextual** sitúa al texto de forma más amplia en un todo social y cultural que lo determina y, también, lo significa. El alumno ya tendría, por así decirlo, dos interpretaciones diferentes del texto: la personal y la contextual.

El **Grado de Deconstrucción**, ya en este proceso de lectura eferente, comienza con la **Dimensión del Medio**, donde el alumno analiza el texto literario minificcional para encontrar los rasgos más significativos que le lleven a significados originales. No hay número ideal de rasgos para demostrar comprensión o apreciación estética-analítica de un texto, pero el presente trabajo de investigación propone un mínimo de tres rasgos literarios¹³² para demostrar una deconstrucción del texto, que lleve a encontrar su coherencia interna y a determinar un monoconcepto específico.

En la Figura 7 podemos ver que el alumno, en ese afán, utiliza las habilidades de orden inferior y medio en su proceso cognitivo, habilidades que van desde la comprensión hasta el análisis. El análisis se destaca cuando el alumno es capaz de diferenciar los rasgos literarios más representativos de aquellos que no lo son o que generan significado en mayor o menor grado. Para la habilidad de la aplicación, debe implementar la teoría literaria, usarla para estudiar el texto y destacar los significados connotativos que provee. En la habilidad de comprensión, el alumno deberá ejemplificar y explicar la teoría literaria, de manera que pueda tomar palabras o elementos del texto literario que lo lleven al Monoconcepto, que él mismo propone como clave para deconstruirlo. En cuanto al tipo de conocimiento utilizado por el alumno para este grado y esta dimensión es más común que se utilice el conocimiento conceptual, pues todo el cúmulo de conocimientos, que el alumno posee en materia del análisis literario, se utiliza para distinguir los principios metodológicos que le permiten encontrar el sentido y el significado del texto a partir de

¹³² Llamamos rasgo literario a los principales elementos de análisis en el área de teoría literaria como estudio del narrador, espacio, manejo del tiempo, ambiente, símbolos, focalización, tono, tropos o figuras retóricas, estudio de rasgos gramaticales, sintagmáticos, léxicos... Estos rasgos son considerados a partir de los diferentes estudios propuestos en la parte final del apartado “4.5.1 Alcances didácticos de la Minificación Literaria” para el conocimiento del lenguaje literario.

abstracciones interpretativas.

Figura 7. Grado de Deconstrucción centrado en la Dimensión del Medio



La **Dimensión Contextual** en este **Grado de Deconstrucción** es extremadamente rica en contenido, ya que se refiere a las características de producción del texto literario o de la obra literaria que se considera objeto de estudio. En esta dimensión el docente y el alumno deberán proporcionar la mayor cantidad de información posible para determinar el sentido del texto y la función que ejerce en el mundo de la literatura y de las artes. Para ello se puede trabajar por medio de claves. Lo que hemos llamado *Claves de significado*¹³³ funcionan como datos diacrónicos intertextuales que apoyan-refuerzan o niegan-reinterpretan el sentido y significado del texto. Esta dimensión en este grado,

¹³³ Una de las bases para hablar de lo que nosotros llamamos *Claves de significado* proviene del libro de texto de Rodney Rodríguez (2004) sobre el estudio literario. El autor utiliza el término “Códigos para la comprensión” para evitar notas al pie en lo que él llama “Etapa de comprensión”, previa a la lectura de los textos que analiza; el autor comenta “since they explain beforehand the specialized codes necessary for understanding the work” (XVI Prefacio). Rodríguez utiliza, por ejemplo un Código biográfico para explicar la problemática de estratificación social de Sor Juana o un Código social para exponer la España del Siglo de Oro en la obra de Lope de Vega.

implica a los alumnos en Estudios Culturales porque los invita a reflexionar en los contextos de producción y de recepción textual como el entendimiento de toda una acumulación de aspectos que generan significado; es una de las etapas en donde la transdisciplina toma mayor fuerza, porque propone que se ligue y religue al texto con diferentes áreas disciplinares que enriquezcan el significado literario y lo determinen diatópica y diastráticamente.

Esta especie de puesta en práctica del viaje del concepto ayuda a reorganizar el pensamiento en torno a los conceptos destacados del texto y a encontrar mejores conexiones para producir significado. Al terminar de trabajar con las claves se sugieren algunas preguntas de comprensión que permiten relacionar las claves proporcionadas con el texto estudiado. De esta forma las claves no son datos aislados, sino que constituyen el medio por el cual el alumno logra arraigar el texto dentro de la tradición y dentro de la sociedad que lo genera. El alumno logra, en esta dimensión, trabajar conceptos clave, ser indagador y trabajar con habilidades de investigación que le permiten dimensionar el producto cultural dentro del constructo de una época determinada, el estudio de la dimensión del contexto le ayuda a encontrar coherencia e integración de elementos para llegar al **monoconcepto** característico del texto. En este grado y esta dimensión el alumno trabaja con las habilidades inferiores, medias y superiores de orden de pensamiento. Es de las dimensiones más exigentes porque involucra la actuación del alumno, de forma muy activa, en la comprensión más compleja de un texto.

La Figura 8 muestra que el alumno debe, en primer lugar, comprender los diferentes productos intertextuales para compararlos y contrastarlos con el texto estudiado y poder analizarlos deconstruyéndolos, para establecer conexiones de significado entre diferentes

productos y distinguir cuáles han sido las claves diacrónicas que hacen que el producto estudiado tenga tales o cuales características sustentadas en la historia. Por último, el alumno debe evaluar cuál es el significado intertextual que más ha influenciado al texto que estudia, de esta forma comprende que los contenidos y los significados son el resultado de procesos históricos, culturales y sociales. En cuanto al conocimiento, el alumno se enfrenta al conceptual pues le permite establecer clasificaciones de productos artísticos, principios y generalizaciones, y conocer teorías o estructuras que generan diferentes significados en el mismo producto o en productos artísticos similares, así como en la disciplina literaria o en cualquier otra disciplina.

Figura 8. Grado de Deconstrucción centrado en la Dimensión del Contexto



En este mismo **Grado de Deconstrucción**, la **Dimensión del Alumno** es la última. A través de ella se busca una conciencia sobre la construcción del conocimiento que se ha hecho hasta ese momento. En la Figura 9 se observa que se le pide al alumno que observe y detecte cuáles han sido los factores que lo han llevado a construir conocimiento a partir del estímulo literario. Se sugiere que este proceso de recepción de lectura, tanto estética como eferente, se registre en lo que llamamos *Reflexión de conocimiento*, un texto escrito

a mano por parte de los alumnos. Esta reflexión quedará abierta, es decir, no concluida, pues se retomará posteriormente para el siguiente grado del Modelo en la misma Dimensión del Alumno. Al realizar esta actividad el alumno explica y evalúa reflexivamente su propio proceso de cognición y conocimiento, sustenta su postura ante un proceso de recepción estética propio y es capaz de ordenar e identificar sus ideas. Así concreta el conocimiento abstracto que hasta el momento ha podido experimentar a través de la literatura. El alumno llega a los niveles más altos del orden del pensamiento porque se le permite producir una reflexión escrita que lleva a la metacognición en diferentes profundidades; conoce las estrategias personales que lo llevaron a construir conocimiento, conoce las condiciones sociales que lo llevaron a construir tal significado e, implícitamente, se autoconoce al hacer la revisión de todo este proceso.

Esta dimensión, es la única que no aporta nada para la construcción del monoconcepto pretendido en el Modelo, sin embargo es la dimensión de mayor riqueza para explotar el aprendizaje significativo del alumno en la construcción de ese “marco sólido” de conocimiento transdisciplinar centrado en la persona.

Figura 9. Grado de Deconstrucción centrado en la Dimensión del Alumno



El **Monoconcepto**, punto central y focal de todo el Modelo, se refiere al único concepto abstracto que el alumno percibe del texto literario después de su estudio, este elemento destaca la característica de ‘efecto único’ presentada por los autores que estudian la minificción literaria. Este concepto funciona como eje articulador porque, a partir de él, el alumno deberá comenzar a construir un producto cinematográfico minificcional que refleje dicho concepto. La idea no es que realice una adaptación, aunque no se descarta. Se encamina más bien hacia la creación de una adaptación libre con base al concepto desprendido del primer texto, lo cual refuerza el concepto de intertextualidad. Vemos en la Figura 10 que el alumno, en su proceso cognitivo, abstrae y generaliza toda la información estudiada, desarrollada y aprendida en el **Grado de Deconstrucción** para poder seleccionar y jerarquizar aquella que le parezca más conveniente y situarla como el punto central de su estudio. El tipo de conocimiento que refuerza al determinar el monoconcepto es conceptual, por la habilidad cognitiva de abstracción simbólica de las particularidades del texto estudiado. Este monoconcepto, para el docente, debe tomarse como el resultado de todo el aprendizaje de los grados anteriores y, para el alumno, como el reflejo de su estudio y base para su propuesta creativa.

Figura 10. Modelo de Didáctica Transdisciplinaria con enfoque en el Monoconcepto

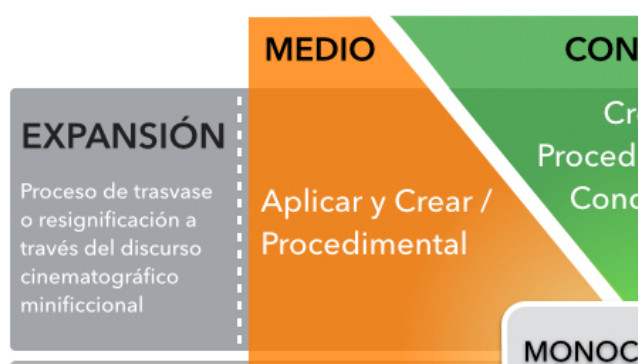


El último nivel es el **Grado de Expansión**, este es el proceso de resignificación a través del cual el monoconcepto se materializa en un audiovisual. Este grado es exclusivamente cinematográfico (en este caso), pues solo hay procesos fílmicos, como la traducción al lenguaje audiovisual, el diseño y la planeación de un texto y la producción de un audiovisual. En este grado es más común alcanzar los más altos niveles de orden de pensamiento y los tipos de conocimiento más abstractos (de ahí la ‘expansión’), ya que el alumno se vuelve más activo en su proceso de construcción del conocimiento, lo cual le permite aplicar, evaluar y crear.

La **Dimensión del Medio** en este **Grado de Expansión** permite materializar los rasgos analizados en el Grado de Deconstrucción, en códigos que reflejen una traducción casi lingüística. Se pretende que el alumno conozca las implicaciones del lenguaje literario, para que sea capaz de determinar qué códigos del lenguaje cinematográfico tienen el mismo efecto psicológico y estético y, por lo tanto, cuáles de ellos debe utilizar en la producción de su minificción cinematográfica para reforzar el **monoconcepto** que se desprendió del estímulo literario. Aunque no hay una traducción o adaptación literal de los rasgos analizados a los códigos utilizados en el cine, en esta dimensión el alumno llega a los procesos cognitivos de más alto orden y pone a prueba sus mayores actitudes y aptitudes transdisciplinarias. La Figura 11 muestra que esta dimensión lleva al alumno a la aplicación crítica y evaluación en la cognición al conocimiento procedimental, pues en esta dimensión es capaz de determinar audazmente qué técnicas y métodos le son más convenientes utilizar para articular su mensaje. El alumno debe planear y diseñar una producción que le permita construir un texto audiovisual, que refleje la aplicación de los

conocimientos en lenguaje cinematográfico y sus efectos en el espectador. Debe tener el conocimiento necesario para formularse un criterio y determinar cuándo y cómo utilizar las diferentes técnicas y métodos aprendidos sobre el lenguaje audiovisual en el Grado de Preparación.

Figura 11. Grado de Expansión centrado en la Dimensión del Medio



La **Dimensión del Contexto** en el **Grado de Expansión** es un trasvase muy interesante del Grado de Deconstrucción, ya que en esta el alumno es capaz de expresarse y comunicarse efectivamente para intencionar toda su construcción minificcional y así expresar lo que pretende. Esta dimensión lo lleva a los más altos niveles de orden de pensamiento porque le permiten crear y producir –a través de una planeación estratégica del discurso– un audiovisual minificcional intencionado, que se adapte a las condiciones de su contexto, para que pueda ser comprendido por los receptores de su época. En este punto se pide un emplazamiento implícito en su entorno que responsabilice al alumno de su propio discurso, de ahí su conocimiento conceptual, de forma que detecte en él mismo la intención de su construcción: la idea detrás de la ficción. En esta dimensión el alumno

responde a ‘A través de la minificción _____ quiero decir que...’, pues de alguna u otra forma se le invita a que exprese en una clara oración los fundamentos ideológicos que pretende trazar en su texto audiovisual. La frase puede parecer simple en construcción, pero en ella se traduce toda la abstracción de su inteligencia creativa. En este texto, que se pretende se escriba a mano, el alumno debe ser capaz de sustentar su producto con lo que hemos llamado *Discurso de soporte o intencionalidad* centrado en el monoconcepto.

Todo el esfuerzo realizado en los grados anteriores tiene que materializarse, de ser posible, en una adaptación libre del texto literario del cual se desprendió un concepto y para el cual debe presentar una creación personal en formato audiovisual. El alumno en este punto se convierte en un creador de ficciones, por lo que la intencionalidad resulta vital para aplicar su inteligencia visual de forma coherente y consciente. En la Figura 12 podemos ver las habilidades y el tipo de conocimiento requerido: el alumno demuestra conocimiento procedimental, al determinar las estrategias que lo llevarán a producir un mensaje descifrable en su contexto de enunciación, además de que diseña y crea su mensaje con la intención de que pueda ser comprendido claramente por determinada audiencia.

Figura 12. Grado de Expansión centrado en la Dimensión del Contexto



La **Dimensión del Alumno** en el **Grado de Expansión** es el último estadio del Modelo, se concreta en el alumno y su conocimiento abstracto, puesto que continúa con su reflexión, pero ahora después de haber producido su propio texto audiovisual. Esto le permite ser aún más reflexivo ante los procesos de recepción enfrentados, tanto el literario como el cinematográfico. En la *Reflexión de conocimiento*, el alumno habla de su proceso de recepción; de su propio autoconocimiento; de las dificultades procedimentales y técnicas, de conocimiento, contextuales y condicionales que lo llevaron a ese resultado minificcional.

La reflexión le permite construir conocimiento y reforzar la construcción que protagonizó a lo largo de todos los grados del Modelo, por ese motivo alcanza los niveles más altos de orden de pensamiento y los conocimientos más profundos en la abstracción de su pensamiento. La Figura 13 muestra que el alumno evalúa y crítica la construcción y producción de conocimiento que experimentó en todo el proceso, desde lo literario hasta lo cinematográfico, y refleja diferentes tipos de metacognición: cuáles fueron las estrategias que siguió para construir su propio texto, cuáles fueron las condiciones de su

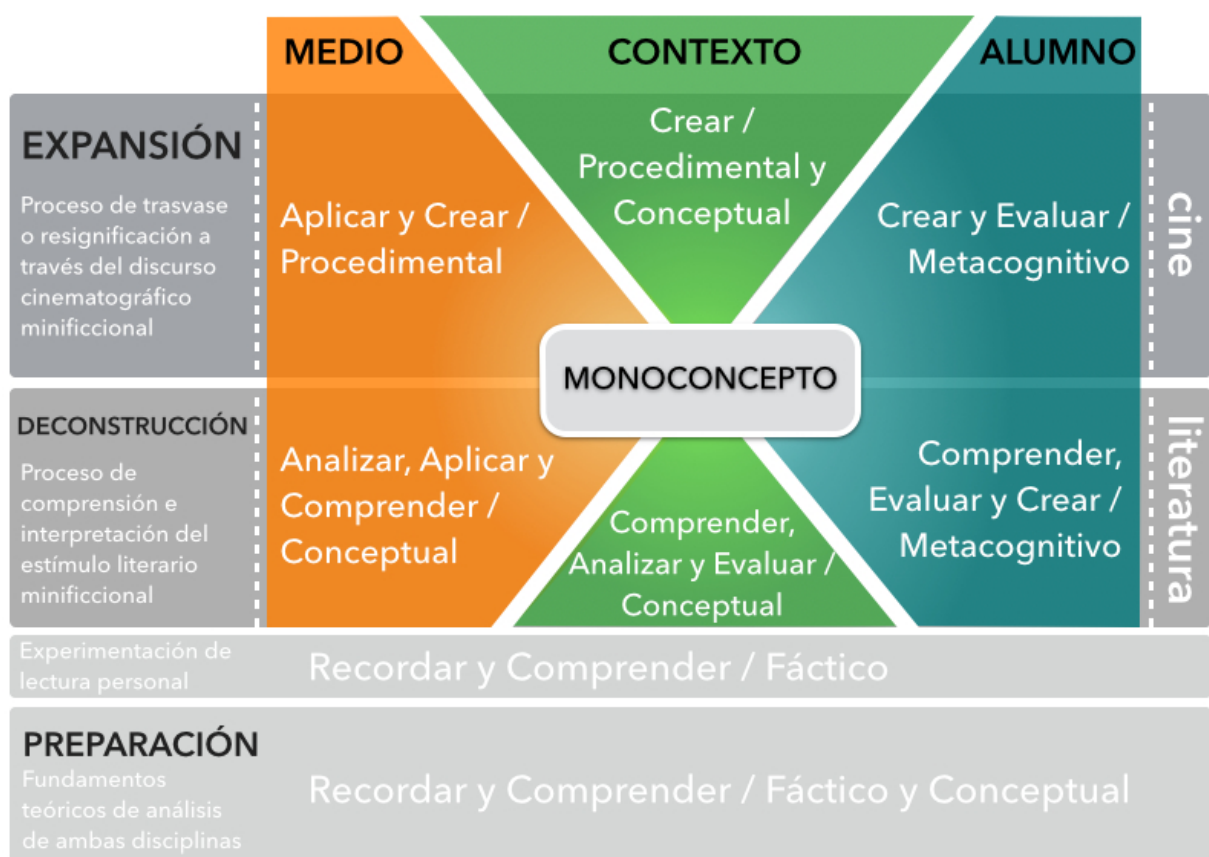
conocimiento ante la construcción y cuáles los aprendizajes personales. Aquí se refuerza la educación de la persona desde las habilidades de carácter del siglo XXI, enfocadas en la metacognición.

Figura 13. Grado de Expansión centrado en la Dimensión del Alumno



Para ilustrar estas afirmaciones puede verse la Figura 14 que presenta, a detalle, el Modelo con habilidades de pensamiento y tipos de conocimiento desarrollados en cada una de las dimensiones y de los grados. La imagen explica los diferentes Grados de forma breve, y para cada Dimensión expone las habilidades de pensamiento y las habilidades de conocimiento requeridas en ellas.

Figura 14. Detalles de habilidades y conocimientos del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria



5.1.1 Objetivos del Modelo

El **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción** en su forma más simple propone diez objetivos de aprendizaje. Esto no implica que no se cubran implícitamente algunos otros que corresponden a las dos dimensiones del conocimiento y del proceso cognitivo del aprendizaje, sin embargo solo estos son los que naturalmente se cumplen al aplicar el modelo a un programa didáctico.

Los objetivos detallados a continuación están secuenciados, en la medida de lo posible, por los grados del Modelo, comenzando por el Grado de Preparación y terminando con el de Expansión. Estos objetivos son solo un ejemplo de las bondades de nuestro Modelo y su aplicación práctica. La idea de poder desprender de este los objetivos pretendidos, con base en una propuesta transdisciplinaria, habla de su alcance, pues de forma evidente su aplicación cumple dichos objetivos. Nuestro Modelo se identifica con una propuesta transmetodológica didáctica de inclusión dentro de un programa más amplio, a lo largo de toda una formación media superior; pero a la vez es una propuesta, en sí misma, que con la aplicación aquí presentada puede generar un programa o currículo para el campo disciplinar de la literatura y la comunicación audiovisual, así como generar un taller transversal que explore ambas disciplinas.

Objetivos de Aprendizaje del **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** de la Minificción

El alumno será capaz de

1. Identificar y reconocer las características y diferencias propias del lenguaje literario y cinematográfico.
2. Implementar la teoría literaria para estudiar un texto.
3. Reconocer, ejemplificar y explicar detalles específicos de la teoría literaria en el texto.
4. Reconocer las estructuras contextuales que generan significado en textos artísticos.
5. Abstraer el significado más importante del texto literario estudiado.
6. Diferenciar los rasgos literarios más representativos para construir significado.
7. Aplicar la teoría cinematográfica en la construcción de un texto minificcional

cinematográfico.

8. Seleccionar los rasgos del lenguaje audiovisual que reflejen las implicaciones de los rasgos literarios.
9. Planear, diseñar y crear un texto audiovisual con intención puntual.
10. Reflexionar sobre el propio proceso de recepción y producción estética, y sobre la metacognición.

La siguiente tabla detalla cómo se han alineado los objetivos de aprendizaje para la configuración del Modelo, para ello utilizamos la revisión bidimensional de la Taxonomía de Bloom. En la Tabla 2, de alineación curricular, situamos cada uno de los objetivos en un recuadro específico, que representa la conjunción de una habilidad del proceso cognitivo y un tipo de conocimiento específico. Hemos determinado ‘OB’ para cada objetivo, según las habilidades y conocimiento que el alumno desarrollará en el Modelo.

Tabla 2. Objetivos del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción en la revisión de la Taxonomía

Dimensión del proceso cognitivo						
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
Dimensión del conocimiento	Fáctico	OB 1 Identificar y reconocer las características propias del lenguaje literario y cinematográfico				
		OB 2 Implementar la teoría literaria para estudiar un texto OB 3 Reconocer, ejemplificar y explicar detalles específicos de la teoría literaria en el texto				
	Conceptual	OB 4 Reconocer las estructuras contextuales que generan significados en textos artísticos	OB 5 Abstraer el significado más importante del texto literario	OB 6 Diferenciar los rasgos más representativos para construir significado		
	Procedimental		OB 7 Aplicar la teoría cinematográfica en la construcción de un texto minificcional audiovisual	OB 8 Seleccionar los rasgos del lenguaje audiovisual que reflejen las implicaciones de los rasgos literarios		OB 9 Planear, diseñar y crear un texto audiovisual
	Metacognitivo					OB 10 Reflexionar sobre el propio proceso de recepción y producción estética, y sobre la metacognición

El Objetivo 1 se cumple con las actividades realizadas en el Grado de Preparación, pues es en este en donde se da la formación en medios y la formación en teoría literaria. Las actividades deberán estar encaminadas, bajo este grado, al reconocimiento de las características de los lenguajes y de sus diferencias.

Los Objetivos 2, 3, y 6 se logran con actividades encaminadas a estudiar el Medio en el Grado de Deconstrucción, pues es donde el alumno implementa la teoría literaria, es capaz de explicarla y ejemplificarla en elementos propios al texto y, además, es capaz de diferenciar los rasgos literarios más significativos para hacer la selección de tan solo tres elementos, que después pueda trasvasar al cine. En cuanto a los Objetivos 7 y 8 también se logran en la dimensión del estudio del Medio, pero ahora cinematográfico, por tanto se evalúan en el Grado de Expansión: el alumno selecciona diferentes procedimientos convenientes y los aplica para construir su mensaje audiovisual.

El Objetivo 4 se estudia dentro de la Dimensión del Contexto y, aunque particularmente solo está enfocado en el Grado de la Deconstrucción, también puede observarse en el Grado de la Expansión. El análisis de la realidad del contexto le va a ayudar al alumno a poder ser consciente de las influencias contextuales de un texto estudiado y del texto que él producirá. El Objetivo 9 se puede evaluar en la Dimensión del Contexto en el Grado de Expansión, cuando el alumno diseñe su discurso y se haga consciente de la intención de su texto audiovisual, lo que le permite emplazar su discurso para que tenga funcionalidad dentro de su cultura.

El Objetivo 5 es el foco central de todo el Modelo, el **Monoconcepto**, ahí es donde el alumno abstrae la información y la selecciona para utilizarla como excusa en la construcción del conocimiento. Las actividades que pueden ayudar a lograr este objetivo

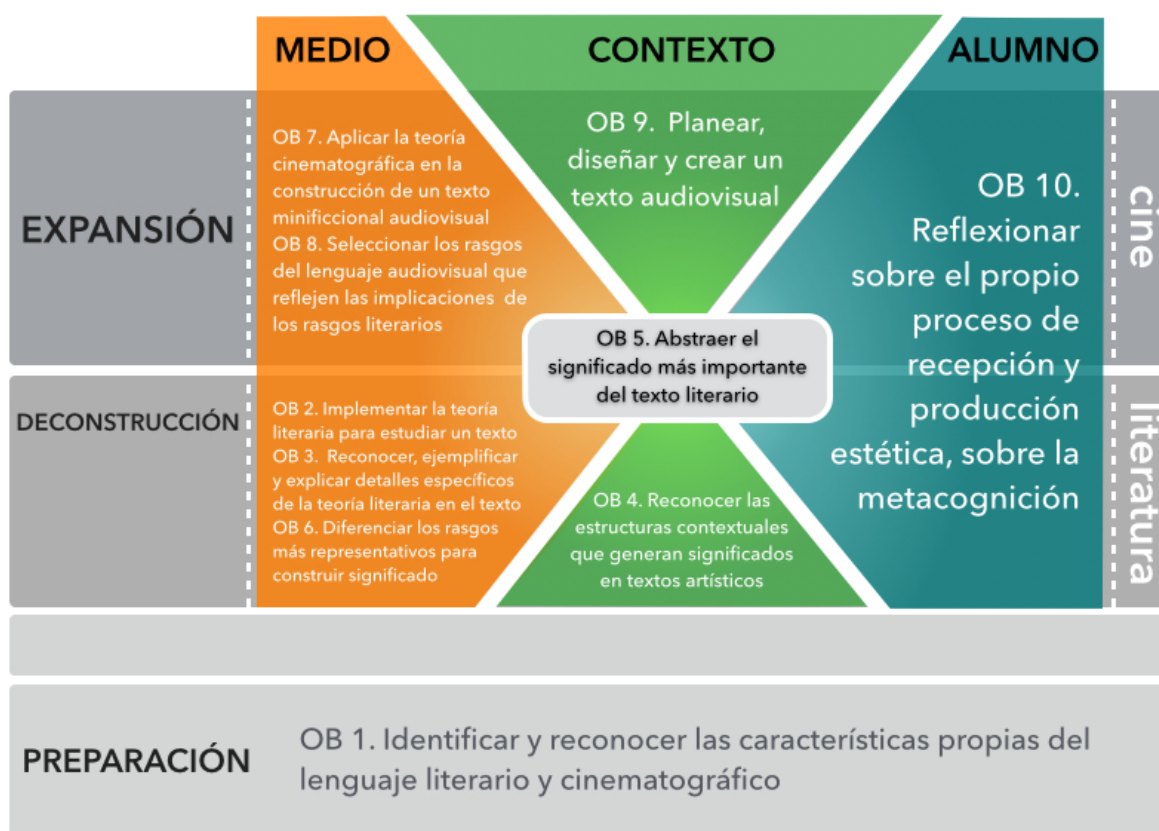
son tan sencillas, como por ejemplo una lluvia de ideas o lluvia conceptual y la selección de uno de ellos para determinar el monoconcepto.

El Objetivo 10 se evalúa tomando en cuenta la Dimensión del Alumno, tanto en el Grado de Deconstrucción como en el de Expansión. La actividad propuesta se concreta en el desarrollo de una reflexión escrita a mano en la que el alumno muestre conocimiento estratégico sobre su propio aprendizaje, conciencia sobre influencias condicionales y contextuales ante su aprendizaje y autoconocimiento. Se pretende que la reflexión del alumno se comience en el Grado de Deconstrucción, después del estudio del texto literario y quede inacabada para dar pie al resto de las actividades, para que al final de todo el proceso, en el Grado de Expansión pueda concluirla con la información que tiene ante todo el proceso experimentado. Es muy probable que la actividad de reflexión pueda llevarse al nivel metacognitivo, a partir de las habilidades que implican recordar, comprender, aplicar y analizar. Este alcance dependerá en gran medida de la propia reflexión del alumno y de los incentivos propuestos por el maestro, para encaminar a que no solo se cumpla la reflexión como una simple autoevaluación de su proceso cognitivo y actitudinal.

El Modelo es complejo porque pretende desarrollar profundas habilidades cognitivas y destacar habilidades para el conocimiento en distintos niveles, que no son particulares ni exclusivos de ninguna disciplina. La planeación de los objetivos de aprendizaje propuestos es exhaustiva y muestra que estos desarrollan desde los niveles inferiores del proceso cognitivo hasta los superiores y de los conocimientos puntuales hasta los trascendentales. La Figura 15 muestra detalladamente el Modelo con los objetivos de aprendizaje pretendidos para cada Grado y Dimensión. En ella se puede

observar que el Grado de Deconstrucción centrado en la parte de Lectura Estética no tiene objetivos, puesto que la actividad en este nivel se centra en la experimentación personal del texto literario, lo que puede variar de receptor a receptor en cuanto a algún objetivo como la apreciación estética-literaria.

Figura 15. Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción con objetivos



Una vez detallados los objetivos en el Modelo, es posible alinear –para una mejor comprensión de la estrategia didáctica *transmetodológica*– las Competencias Genéricas y Competencias Disciplinarias desprendidas del SNB, que se observan en el Modelo y que, de forma conjunta con los objetivos, se pueden lograr en la aplicación de esta didáctica transdisciplinaria. Esta alineación de Competencias y Objetivos de aprendizaje permite definir de forma más puntual cuáles son las habilidades y actividades que se destacan en cada Grado y Dimensión. La Tabla 3 permite relacionar dichos elementos constitutivos del Modelo, para comprobar que la didáctica transdisciplinaria y el diseño transmetodológico representa una estrategia de *e-a-e* inigualable.

Tabla 3. Alineación entre Objetivos de cada Grado y Dimensión con Competencias Disciplinarias y Genéricas.

GRADO O DIMENSIÓN	OBJETIVOS	COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS DISCIPLINARES
Grado Deconstrucción Dimensión Medio	2. <u>Implementar</u> la teoría literaria para estudiar un texto. 3. <u>Reconocer, ejemplificar y explicar</u> detalles específicos de la teoría literaria en el texto. 6. <u>Identificar y reconocer</u> las características y diferencias propias del lenguaje literario y cinematográfico.	5. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. • Experimenta el arte como un hecho histórico compartido de comunicación e identidad. • Participa en prácticas relacionadas con el arte.	1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
Grado Deconstrucción Dimensión Contexto	4. <u>Reconocer</u> las estructuras contextuales que generan significado en textos artísticos.		
Monoconcepto	5. <u>Abstraer</u> el significado más importante del texto literario estudiado.		4. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.

Grado de Expansión Dimensión Medio	7. <u>Aplicar la teoría</u> cinematográfica en la construcción de un texto audiovisual. 8. <u>Seleccionar</u> los rasgos del lenguaje audiovisual que reflejen las implicaciones de los rasgos literarios.	6. Se expresa y comunica. • Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. • Aplica distintas estrategias comunicativas según los objetivos que persigue. • Identifica ideas clave en un discurso e infiere conclusiones. • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.	3. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas. 5. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.
Grado Expansión Dimensión Contexto	9. <u>Planear, diseñar y crear</u> un texto audiovisual con intención puntual.	4. Sustenta posturas personales considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. • Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.	
Grado Deconstrucción y Expansión Dimensión del Alumno	10. <u>Producir</u> una reflexión escrita sobre los tres tipos de conocimiento metacognitivo.	7. Piensa crítica y reflexivamente. • Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo su importancia en el alcance del objetivo. • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.	2. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativas.

5.1.2 Estrategias para la aplicación del Modelo

Para la implementación del **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción** se diseñaron diversas estrategias que deconstruyeron, dimensión por dimensión y grado por grado, las bondades de la propuesta. Y se ha comprobado, en la experiencia docente, que el seguimiento a través de una guía en forma de tablas, es una de las mejores opciones para que el alumno desarrolle secuencialmente modelos didácticos

que proponen etapas o estrategias complejas de comprensión.

En nuestro caso hemos elaborado nueve tablas que estructuran al alumno y su comprensión del proceso seguido por el Modelo, según los aprendizajes pretendidos. Las tablas comprenden desde la lectura estética hasta la Dimensión del Alumno en el Grado de Expansión. Cada una de las tablas se titula de acuerdo al Grado y Dimensión, y se proponen dentro de cada una estrategias para que la repuesta del alumno llegue a las habilidades pretendidas a través del tipo de conocimiento incentivado por los objetivos de aprendizaje. Las tablas siguen una secuencia específica que permite una “lectura” del Modelo de forma secuencial, que va incrementando en complejidad creativa. La lectura del Modelo comienza de izquierda a derecha y de abajo hacia arriba, como una especie de puntualización que lleva de lo particular de la lectura a lo general de la creación.

La primera tabla (Tabla 4) lleva por título “Lectura estética”, esta pretende un tipo de conocimiento fáctico: conocimiento de detalles específicos, como diversos datos del autor, como la minificción en particular –elegida por el equipo para el trabajo– y el autor de la ficción. Con estos primeros datos se pretende que el alumno recuerde ciertas características del autor y comprenda la trascendencia de su elección de la minificción como motivadora de la interpretación audiovisual. Es una tabla aparentemente sencilla porque su finalidad es la comprensión del texto literario elegido, pero a su vez, representa una evidencia del comienzo del trabajo del alumno desde lo más superficial, que es la generalización de datos.

Tabla 4. Lectura estética del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria

LECTURA ESTÉTICA	
Autor:	Datos:
Minificción:	

La segunda tabla (Tabla 5), del “Grado de Deconstrucción / Dimensión del Medio: Palabras Desconocidas”, tiene el objetivo de destacar las habilidades de comprensión, al permitirle al alumno la selección de palabras desconocidas dentro de la minificción literaria para explicitar, mediante el diccionario o a través de diferentes consultas su definición o ampliación de significado. En este sentido, se les motiva a los alumnos a que, aunque las palabras no sean desconocidas, se utilicen palabras clave para, a través de la búsqueda, encontrar significados alternos, polisemias o resignificaciones. La deconstrucción comienza con la comprensión del vocabulario, pues se proveen diferentes significados a las palabras en los que, evidentemente, se pueden incluir significados personales, propios o acercamientos a los términos seleccionados. En cierto sentido la habilidad de la comprensión se evidencia en esta tabla, pues muestra el enfoque que los alumnos van siguiendo, a través de la selección de vocabulario. El tipo de conocimiento que los alumnos deben utilizar en esta tabla es conceptual, pues se están desentrañando significados del texto desde su parte más básica, que son los significantes.

Tabla 5. Grado de Deconstrucción y Dimensión del Medio: Palabras desconocidas

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado

La siguiente tabla (Tabla 6) se titula “Grado de Deconstrucción / Dimensión del Medio: Rasgos analizados”, puesto que además de destacar el conocimiento conceptual y su comprensión, ahora se exigen del alumno habilidades de aplicación y análisis. La tabla es muy parecida a la segunda, sin embargo ahora se pide escribir los rasgos literarios más destacados y proveer un significado para los mismos, que evidencie su interpretación. Se motiva a los alumnos a que en la columna de “Rasgos analizados” apliquen cualquiera de los elementos literarios que tengan que ver con teoría literaria o que trabajen con las *Ausencias en la minificción*, es decir, cualquier elemento que observen como los más importantes para destacar significados únicos. En esta selección se puede ir perfilando el grado de comprensión del alumno ante el texto minificcional.

El análisis literario se completa en la siguiente columna, cuando no solo se han aplicado los rasgos literarios de teoría, sino que se provee una interpretación explicativa para cada uno de esos rasgos, que demuestra un análisis profundo del texto literario. En esta tabla se motiva a los alumnos a presentar interpretaciones que demuestren posturas personales y que tengan referente concreto en el texto, con ello se evitan interpretaciones

que, aunque muy originales, no tienen concreción puntual en el texto.

En ambas tablas se les permite a los alumnos agregar más renglones si creen que es conveniente comprender más de tres palabras o analizar más de tres rasgos. Se ha determinado este número puesto que la minificción literaria más corta propuesta a los alumnos ha sido de 10 palabras, contando el título, y de esta forma el análisis de tres palabras y 3 rasgos aseguran un mínimo de 30% de comprensión lingüística y de análisis literario.

Tabla 6. Grado de Deconstrucción y Dimensión del Medio: Rasgos analizados

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado

La cuarta tabla (Tabla 7) “Grado de Deconstrucción / Dimensión del Contexto: Claves de significados” exige un conocimiento conceptual y las habilidades de comprensión, análisis y evaluación. El objetivo de esta tabla es la investigación, la conciencia y la reflexión de un contexto que aporta mayores significados a un texto porque lo determina como producto inter-hipo o transtextual y lo emplaza bajo determinadas circunstancias. Las Claves de significados son esos datos diacrónicos que ayudan a profundizar en la comprensión del texto, en el análisis de sus particularidades

literarias y, también, en la evaluación de la Clave de significado que mayor aporte tiene para profundizar en significados. Las Claves de significado representan el pequeño acercamiento a los Estudios Culturales y, de forma conceptual, es una iniciación a la transdisciplina y a los conceptos compartidos por diferentes áreas que resignifican interpretaciones.

Tabla 7. Grado de Deconstrucción y Dimensión del Contexto: Claves de significado

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado

El “Monoconcepto” se observa en la quinta tabla (Tabla 8). Gran parte de la propuesta del Modelo se centra en esta pequeña tabla, con ella se pretende, con conocimiento conceptual, evidenciar habilidades de comprensión y análisis, pero ya en su forma de resultado, pues se motiva a los alumnos a utilizar una sola palabra para esta tabla. Aunque parece una tabla sencilla, esta muestra la habilidad de análisis de forma profunda porque expone en una sola palabra, la abstracción que ha hecho el alumno de todo su estudio textual y contextual.

Tabla 8. Monoconcepto

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / Monoconcepto	
--	--

La sexta tabla (Tabla 9), “Grado de Deconstrucción / Dimensión del alumno: Reflexión Intermedia”, permite destacar las habilidades de evaluación y creación con un tipo de conocimiento metacognitivo. En esta tabla se estimula al estudiante para crear una redacción, en la que haya una *Reflexión de conocimiento* metacognitiva que responda de forma libre a una, varias o todas las preguntas estímulo. Estas se han formulado con base en las teorías de Pintrich y Krathwohl, de Margery y Delors sobre las profundidades de la metacognición, las cuales comparamos en la Tabla 1, diseñada con el propósito de alinear las bases metacognitivas para nuestro diseño transmetodológico. Detallamos a continuación las preguntas que se presentan a los estudiantes: ¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis de texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

Estas ocho preguntas están encaminadas a que los alumnos indaguen en sus propios procesos de aprendizaje para destacar metacognición de lo estratégico y de las tareas cognitivas. Se espera que los alumnos respondan impresiones, percepciones y opiniones

ante sus propios procesos de aprendizaje y el proceso experimentado en el Grado de Deconstrucción.

Tabla 9. Grado de Deconstrucción y Dimensión del Alumno: Reflexión Intermedia

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: Reflexión Intermedia
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis de texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

A partir de la séptima tabla (Tabla 10) se comienza a trabajar en el Grado de Expansión, esta se titula “Grado de Expansión / Dimensión del Medio: Traducción”. El objetivo de esta tabla es evidenciar el sustento creativo de ‘alfabetidad’ visual que posee el alumno, pues se utiliza un conocimiento procedimental, al crear una tabla que traduzca el análisis realizado por el estímulo de minificción literaria a la aplicación de los rasgos cinematográficos, para concretar y sustentar la interpretación personal de los alumnos.

Esta es una de las tablas más importantes del Modelo porque demuestra el comienzo de la transdisciplina práctica y los procesos cognitivos complejos de los alumnos en la traducción de lenguajes disciplinares. En esta se evidencia la teoría literaria de los rasgos

analizados al utilizarse como indicadores de significado que deben convertirse en códigos cinematográficos. Los alumnos aplican la teoría cinematográfica al tener que especificar cuáles son los “códigos traducidos” que se relacionan con los rasgos literarios; aquí se llega a las habilidades de pensamiento más complejas pues es donde el alumno diseña su interpretación audiovisual y planea las estrategias, para justificar su discurso de acuerdo a la interpretación conceptual realizada en el monoconcepto. Las tres columnas de la tabla permiten observar el proceso de interpretación que ha seguido el alumno y, lo más importante, permite observar la justificación que él (ellos) mismo(s) da(n) a ese proceso de traducción e interpretación transdisciplinar.

Tabla 10. Grado de Expansión y Dimensión del Medio: Traducción

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación

La octava tabla (Tabla 11) “Grado de Expansión / Dimensión del Contexto: Intencionalidad” es aquella que, también, siguiendo un conocimiento procedimental, le estimula a crear una minificción audiovisual que intente sustentar posturas personales, tomando el mayor provecho de las herramientas y las tecnologías a su alcance en su contexto. La tabla, en una sola oración, intenta hacer explícita la idea de los autores, con

ello se da un lugar importante a los realizadores y se les invita a expresarse y comunicarse efectivamente para transmitir la intención, la idea detrás de la ficción que demuestra su inteligencia creativa. En esta tabla se revela la idea clave que se relaciona con el monoconcepto y el objetivo es que los autores, emplazados con los receptores de su época, se responsabilicen de su propio discurso, de su discurso de soporte ante su creación.

Tabla 11. Grado de Expansión y Dimensión del Contexto: Intencionalidad

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto _____	quiero decir que

Corresponderá al docente determinar, no tanto la validez de la afirmación, pues se trata de una idea personal del alumno, sino el grado de coherencia que presenta dicha postura ante las condiciones contextuales en las que se encuentra el alumno, los procedimientos llevados a cabo en el Grado de Deconstrucción en la Lectura Eferente y en la Dimensión del Alumno con la reflexión que haya hecho de sus procesos. Esta oración es la intencionalidad expresada de forma clara ante todo el procedimiento de deconstrucción y resignificación, es la oración que le permite terminar de diseñar su mensaje.

Al finalizar la Dimensión Contextual, el alumno deberá elaborar su texto

audiovisual con los recursos con los que cuente. Si el maestro lo cree conveniente, el alumno puede presentar, como sugiere Chion, la idea-historia, la sinopsis, el *outline*, el tratamiento, la continuidad dialogada, el *deoupage* técnico y el *storyboard* o varios *sketches* de su propuesta filmica; podrá presentar, también, algún tipo de plan de filmación o especificaciones del rodaje de su texto audiovisual. Sin embargo, creemos que esta parte corresponde, de forma más personal, a las exigencias de cada docente, por tratarse de aspectos muy puntuales de la producción audiovisual, que no son tan necesarios para los propósitos planteados en el diseño estratégico e implementación del **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción.**

La última tabla (Tabla 12) “Grado de Deconstrucción / Dimensión del Alumno: Reflexión final” cierra todo el proceso transdisciplinario –de nuevo con las habilidades de creación–, pues es donde los alumnos deben realizar una redacción que responda a varias o todas las preguntas estímulo. También se agrega una habilidad de pensamiento que es la evaluación, porque los alumnos –posteriormente a todo su proceso de análisis, interpretación y creación– deben ser capaces de evaluar su propio producto a la luz de su inteligencia creativa, de su intencionalidad discursiva y de sus propias habilidades y dificultades. El tipo de conocimiento requerido para la redacción es la metacognición y, a diferencia de la reflexión intermedia hecha en el Grado de Deconstrucción, se agregan preguntas estímulo que se encaminen a observar los diferentes tipos de metacognición: el estratégico, el de tareas cognitivas, el autoconocimiento y la efectividad personal o conocimiento emocional. Este último tipo es de los más importantes porque visiona al hecho creativo-transdisciplinario desde el propio alumno, desde el enfoque

transhumanista y centra el aprendizaje en su persona. A continuación se muestran las nueve preguntas que van desde lo completamente externo, como las dificultades o los aprendizajes técnicos hasta la autovaloración del producto audiovisual o la declaración de los aprendizajes personales: ¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Tabla 12. Grado de Expansión y Dimensión del Alumno: Reflexión Final

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: Reflexión final
¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Estas nueve tablas son la materialización estratégica que permite a los alumnos tener herramientas para adentrarse en una didáctica transdisciplinaria y transmitológica, a la que no se habían acercado en todo su proceso educativo. Por este motivo las tablas resultan de gran utilidad, pues el Modelo en sí mismo es una innovación que refleja la tendencia de las humanidades en el siglo XXI.

5.2 Perfil Transdisciplinario del Modelo

No es de extrañar que este Modelo –influenciado por lo determinado en la educación posmoderna, en la valoración de la transmodernidad, lo líquido y lo hiperbólico, en la educación basada en competencias y conceptos, en lo propuesto en la educación bidimensional, en la *Transmitología* y en la triada didáctica de e-a-e– visione al alumno y al profesor como un equipo de condición única para que se dé un verdadero proceso de educación colaborativa en el sentido amplio de la palabra. El *Perfil Transdisciplinario* de este Modelo propone una educación no enfocada en el alumno más que en el maestro ni viceversa, sino en la relación entre ambos y en las potencialidades que, como conjunto cooperativo, puedan lograr. Esto es más factible de lograrse si el docente, por su parte, emplea todos sus recursos para alinear los objetivos, las actividades y las evaluaciones, pues estructuralmente construye con bases sólidas cualquier hecho didáctico del que forme parte. Por su parte el alumno, que visualiza una estructura y un Modelo como este –y se le incita, constantemente, a participar responsablemente del hecho educativo– reconoce la libertad con la que puede trabajar y la facilidad para

adaptarse al estudio de medios, desde una propuesta productiva y no pasiva.

Independientemente del centro educativo, del docente y del alumno en el que se pueda desarrollar el Modelo, proponemos que tanto los alumnos como los maestros formen un equipo colaborativo con cinco características (desprendidas de las tres bases educativas utilizadas para la creación de este Modelo, específicamente de la idea de ‘Comunidad de aprendizaje del IB’ y del WEF): que les permita comunicarse, reflexionar y ser conscientes, creativos y autónomos ante la realidad que los determina y en la que se desenvuelven (emplazarse, desplazarse, ser reflexivos e incidir en el entorno social).

Perfil Transdisciplinario del Modelo

1. **Comunicativos.** Alumnos y maestros se expresan y comunican con coherencia y creatividad. Valorán el pensamiento lógico en la producción de textos intencionados, considerando las normas y los contextos. Utilizan las TICs con propósitos definidos, con integridad y pensamiento crítico para investigar conceptos, para identificar posturas, interpretar ideas y producir materiales comunicativos.
2. **Reflexivos.** Alumnos y maestros piensan y reflexionan en la diversidad de sistemas que funcionan en los contextos. Son capaces de reflexionar en el sustento y la valoración de las posturas personales considerando la de otros. Reflexionan ante los medios de poder y las periferias para asumir con responsabilidad su papel dentro de su contexto.
3. **Conscientes.** Alumnos y maestros son sensibles a las manifestaciones culturales, aprecian e interpretan el papel de las expresiones dentro de la cultura. Valorán las ideas y los conceptos de las diferentes disciplinas en la transformación de la realidad. Evalúan las condiciones del medio, de otros y de sí para la construcción del conocimiento y para la valoración del ser humano en su contexto.

4. **Creativos.** Alumnos y maestros muestran arrojo y seguridad para la experimentación en la creación, planeación, interpretación y creación de diversas tareas. Tienen la capacidad para desarrollar ideas, analizar contextos de forma creativa y permitirles las mejores vías para su concreción en la realidad, de manera que se fortalezca la integridad personal y el bienestar social.
5. **Autónomos.** Alumnos y maestros son conscientes y buscan las mejores estrategias para ser autónomos en su rol dentro del proceso triádico *e-a-e* de la educación. Reconocen la importancia de su participación para equilibrar los procesos sociales, son responsables ante sus propias acciones y ante su propio aprendizaje.

Estas cinco características del perfil son aquellas que, de forma explícita, se impulsan en el Modelo, lo cual no excluye a otras características que, de forma implícita –por tratarse de educación media superior y de un modelo transdisciplinario–, se desarrollan, como el trabajo colaborativo, seguridad y dominio personal, la transferencia de conocimiento o la participación ciudadana, solo por mencionar algunas. Las características del perfil, pueden incentivarse de forma real si los docentes muestran un compromiso con la experimentación en la implementación de metodologías didácticas innovadoras, si buscan la *Transmetodología* en los hechos didácticos, si reflexionan sobre la importancia de su labor en la construcción social y si la revaloración de los fines de la educación es una constante en su hecho docente.

La creación de un perfil para este Modelo no es en modo alguno un condicionante o prerrequisito para el alumno o el docente, sino una estrategia más para la comprensión del Modelo. Reconocemos que un docente de literatura tal vez tenga poca formación en medios y un docente de medios, poca formación literaria, por lo que utilizar el perfil como

un aliento para el desarrollo de habilidades después de todo el Modelo es más alentador por sus intenciones didácticas. El perfil también puede utilizarse como objetivos generales y profundos que estructuran el Modelo, con ello proponemos evaluaciones actitudinales (y no solo sumativas) para la valoración del comportamiento del alumno y del maestro.

5.2.1 Estrategias didácticas desprendidas del Modelo

Establecer estrategias didácticas es una tarea complicada para cualquier tipo de propuesta educativa, pues esta generalmente depende de los contextos globales, como la situación geográfica-ideológica de la institución, la misión y la visión características del modelo distintivo de cada sistema educativo, y de los contextos particulares, como el bagaje cultural y la formación de cada docente, la especialidad y los principios éticos de cada formador. Así que, sin afán de ser exhaustivos o inamovibles, aquí se detallan algunas de las características naturales asociadas al Modelo que proponemos, porque se desprenden implícitamente de este.

La estrategia se perfila desde la pedagogía crítica, en donde el alumno cuestiona críticamente la construcción de discursos hegemónicos, la autoridad para la difusión de ciertos discursos, el papel de los medios en la exaltación de la cultura, las cualidades de la minificción para descentralizar los poderes de la literatura, la construcción de poder a partir de los códigos culturales, la responsabilidad del emisor en la lectura de medios y en la emisión de textos, la reflexión de la propia realidad y del propio quehacer...

Se pretende que la didáctica se dé en un espacio lúdico, donde el alumno pueda trabajar cómodamente, sin juicios de valor ante sus procesos de interpretación ni el de los otros. El espacio lúdico puede fomentarse a través de actividades grupales que faciliten la colaboración, el pensamiento sinérgico y el respeto ante las posturas distintas de los otros. Una metodología didáctica dentro de esta práctica transdisciplinaria debe visionar el hecho educativo desde las características de un taller, en donde el docente acompaña constantemente al alumno en su proceso de construcción y producción de conocimiento. Este taller lúdico puede serlo física o ambientalmente, desde el momento en que el profesor responsabiliza al alumno de su propia actuación en el proceso de aprendizaje y se convierte en un acompañante del alumno a lo largo de su aprendizaje-evaluación.

Las condiciones cambiantes de significado o la prevalencia de un signo a lo largo del tiempo se puede reforzar por medio de la enseñanza inductiva. El quehacer docente se encamina hacia la formulación de preguntas detonantes, motivadoras o estimulantes que permitan despertar el interés del alumno por dar una respuesta personal y, a la vez, desarrollar la capacidad de sustentar, con investigación, las propias ideas y la interpretación de los textos.

La metodología basada en competencias ayuda al alumno a lograr los niveles esperados que le permitan alcanzar su madurez de aprendizaje de acuerdo a su edad. Es más adecuado lograr las competencias genéricas si el alumno se enfrenta a una variedad distinta de textos literarios, aunque no se puede establecer un mínimo o máximo de textos, esta propuesta sugiere dentro del marco curricular, si son textos minificcionales, que el alumno se enfrente a un mínimo de diez textos literarios que le permitan ser sensible al

arte y a los diferentes géneros literarios; además, enfrentarse a un mínimo de cinco textos audiovisuales minificcionales que le permitan ir configurando cuáles son las características del producto que piensa elaborar. Es necesario así buscar minificciones literarias que varíen de lo narrativo a lo ensayístico, de lo lírico a lo dramático y, en cuanto a la minificción audiovisual, textos que vayan desde lo publicitario hasta la adaptación literaria y desde lo documental hasta lo fantástico.

Otra de las propuestas base de esta *Transmetodología* es la enseñanza basada en conceptos. El profesor tendrá que proponer algunos de estos conceptos básicos que podrá explorar en su curso. Las evaluaciones se llevan a nivel conceptual, a las respuestas personales y a la aplicación de los conceptos y de sus conexiones con los códigos propios de cada saber, en este caso la literatura y el cine. Para cada uno de los conceptos básicos puede proponer o ideas de soporte, que apoyen su pedagogía proveyendo afirmaciones de conocimiento, o preguntas detonantes que guíen al alumno para formular su propia idea con respecto al concepto y, de esta forma, reforzar la enseñanza inductiva.

Ilustrativo resulta un ejemplo, en la Tabla 13, de los conceptos básicos propuestos para un diseño de asignatura transdisciplinar que, en el análisis de diferentes textos o en diferentes ejercicios, se puedan explorar para permitir una mejor comprensión global de los contextos. Junto con ellos se detallan los conceptos y las ideas básicas que llevan a afirmar el concepto y una propuesta de diferentes preguntas estímulo aplicadas a cada una de las Dimensiones y Grados del Modelo. Estos conceptos básicos del programa constituyen una sugerencia para que el docente articule su programa, con base en estrategias transdisciplinarias, y facilite a los alumnos la indagación de las ideas. Evaluar

el programa, a partir de los objetivos definidos, dependiendo de los grados y de las dimensiones, es una de las posturas ante el Modelo, otra postura –no contrapuesta a la anterior, sino complementaria– consiste en evaluar las ideas que el alumno logró desarrollar fuera de los límites del Modelo.

Tabla 13. Conceptos básicos detallados para una Didáctica Transdisciplinaria enfocada en la Minificación

Lenguaje literario y lenguaje audiovisual	Las ideas sobre el lenguaje se destacan en la Dimensión del Medio en ambos grados y se pretende que el alumno comprenda que “El lenguaje permite conocer el mundo que rodea al individuo, porque determina su capacidad de recepción” ¹³⁴ y “La persona que domine diferentes lenguajes será más capaz de aceptar diferentes posturas ante un mismo punto”. Para destacar dichas ideas y otras más con respecto al lenguaje se invita a formular las siguientes preguntas: “¿Cuál es la característica principal de un lenguaje?”, “¿Cómo el lenguaje determina nuestra cosmovisión?” y “¿En qué medida el lenguaje literario difiere del cinematográfico?”.
La influencia contextual del emisor y la influencia contextual del receptor	Las ideas principales ante este concepto son “El contexto determina las condiciones bajo las cuales se genera y se recibe un mensaje” y “El poder dominante en ciertas épocas condiciona las diferentes particularidades contextuales de una obra y, por lo tanto, su significación” y se refuerzan en la Dimensión del Contexto en ambos grados. Las preguntas van hacia lo personal y lo social como “¿Cuáles son las condiciones que influyeron en ti al enfrentarte a determinado texto?” y “¿Cuáles son los diferentes contextos que has podido encontrar en la recepción de una misma obra a lo largo del tiempo?”.
Construcción / Producción de conocimiento	Estos conceptos tienen que ver con la madurez del alumno y los procesos que siga en su metacognición, por lo que se pueden reforzar en ambos grados en la Dimensión del Alumno. Así, “El individuo formado en la percepción intuitiva es más dócil para construir conocimiento en cualquier contexto” y “La producción de conocimiento es una forma de demostrar la abstracción de conceptos”. Para lograr, en el alumno, la comprensión de esta idea se puede preguntar “¿Bajo qué condiciones personales he sentido que he construido conocimiento sobre información previa?” o “¿En qué condiciones me siento más apto para conocer?”.

¹³⁴ Cada una de estas frases y preguntas entrecomilladas, desarrolladas por la autora, tiene bases trabajadas en el marco teórico de esta investigación y adaptadas al estudiante para una mejor comprensión de la afirmación. Sin embargo, la afirmación solo es una posibilidad de comprender el(los) concepto(s) o indagar en el cuestionamiento: las posibilidades de implementación, desarrollo y exploración corresponden al docente y al alumno.

Intertextualidad	Este es uno de los conceptos más importantes de todo el Modelo, el cual puede reforzarse en la Dimensión del Contexto en ambos grados bajo las premisas de “Todo texto es el producto de un conjunto de ideas anteriores que han influido en el individuo” y “La intertextualidad es el reflejo de un estatus cultural-epocal”. Las dos preguntas que pueden ayudar a destacar dichas ideas son “¿Qué ideas importantes veo en los textos que me remiten a otros textos?” y “¿Qué influencia, además de la adaptación, observo en los textos cinematográficos?”.
Disciplina / sistema / principio	Es importante diferenciar estos conceptos durante el Grado de Preparación, para que el alumno se enfrente a diferentes ideas sobre las artes y las humanidades, como “Las afinidades en las disciplinas reportan una característica personal” o “Las disciplinas artísticas tienen sistemas subjetivos que los articulan”. Para reforzar o invitar a reflexionar sobre estas ideas se puede preguntar “¿Con cuál disciplina has sentido mayor empatía?, ¿Bajo qué principios se articula dicha disciplina y cómo se relaciona eso con mi empatía?” y “¿Qué principio sistemático diferencia ambas disciplinas?”.
Poder y prefijos	Esta cuestión tiene que ver con el lenguaje y el poder de los medios de comunicación, es muy posible reforzarlos en la Dimensión del Contexto en ambos grados. Algunas ideas a destacar son “El lenguaje es arbitrario e ilegítimo por lo que representa una de las más grandes fuentes de desequilibrio de poder” y “Los prefijos que se anteponen a las ideas sirven para reconfigurar la visión hegemónica de la realidad”. Las preguntas que pueden reforzar estos conceptos son “¿Cuál de los prefijos (palabra) crees que sea la adecuada para definir el espíritu de la época en la que vives?” y “¿Crees que la utilización de este tipo de prefijos indica, también, un desequilibrio de poder?”.
Meta ‘más allá de’	Este es, quizá, uno de los elementos más interesantes de la propuesta y del modelo, pues se refuerza en ambos Grados y en las tres Dimensiones. Las ideas sobre las que se puede desplegar la instrucción son “Una de las tendencias de la posmodernidad es ‘ir más allá de’ los límites establecidos”, “Para algunos filósofos la ética de la posmodernidad está centrada en el hedonismo y el narcisismo”. Las preguntas que pueden versar sobre estas ideas son “¿Cuáles son los grandes metarrelatos que definen tu vida?” y “¿Crees que el ‘volverse en sí’ de la metaficción y metacognición es una cuestión de hedonismo y narcisismo?”.
Texto y Discurso	Las ideas “Es muy diferente generar textos basados en la arbitrariedad sin sentido que elaborar discursos para sostener mensajes” y “Un discurso razonado puede convertirse en grandes verdades paradigmáticas que definen la cultura” se destacan en ambos grados en la Dimensión del Contexto. Las preguntas que las encaminan son “¿En qué medida el emisor es responsable de generar discursos que soporten sus textos?” y “¿Cuáles son los tipos de texto que consideras con menor recursos discursivos que los soporten: los políticos, los literarios, los publicitarios, los artísticos...?”.
Códigos culturales	Las ideas principales de este concepto podrían identificarse con las siguientes: “Las actitudes, pensamientos y los valores de las comunidades son las representaciones de los códigos culturales que les permiten diferenciarse ante otros” y “El arte es una de las vías más utilizada para criticar los códigos culturales imperantes de una sociedad”. Las preguntas: “¿En qué medida el arte es el medio idóneo para exaltar o criticar un código cultural concreto?” y “¿Cuál es el código cultural que define tu comunidad más inmediata y cómo se critica?”.
Minificción	Otra de las ideas básicas de todo el Modelo es la minificción, no solo por ser el medio con el que se trabaja, sino por las implicaciones del género. Dos de las ideas básicas son “La minificción es el <i>work in progress</i> más retador” y “La metonimia y la

	sinécdoque son las figuras que mejor articulan los textos minificcionales”. Las preguntas van en este sentido “¿Qué características particulares ves en la minificación que no puedes ver en el mismo género, de distinta extensión?” y “¿Qué diferencias conceptuales básicas percibes entre la minificación audiovisual y la literaria?”
--	--

Conjugar las competencias, ante el Modelo y los conceptos básicos de conocimiento, genera una propuesta innovadora de educación que evalúa hacia el interior del Modelo y hacia el exterior del mismo, pues cabe la posibilidad de evaluar cómo el alumno demuestra comprensión de los conceptos y cómo llega a ellos para reconocerlos en el Modelo. Trabajar con conceptos ayuda a reforzar las habilidades de pensamiento y cognitivas, al intentar darle respuesta personal a las ideas planteadas.

Todas las ideas propuestas tienen una Dimensión o un Grado en el que se pueden explotar, así pueden funcionar como guía para destacarse en ellos. Para observar dónde se refuerzan los conceptos básicos, las afirmaciones de conocimiento y las preguntas detonantes del Modelo creamos la Tabla 14, que de forma condensada presenta la información.

Tabla 14. Conceptos básicos resumidos del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificación

Conceptos clave	Ideas de soporte / Preguntas detonantes	Refuerzo en el modelo
Lenguaje a. Literario b. Audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje permite conocer al mundo que rodea al individuo porque determina su capacidad de recepción. • La persona que domine diferentes lenguajes será más capaz de aceptar diferentes posturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Medio
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la característica principal de un lenguaje? • ¿En qué medida el lenguaje literario difiere del cinematográfico? 	
Influencia contextual a. De emisión b. De recepción	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto determina las condiciones bajo las cuales se genera y se recibe un mensaje. • El poder dominante en ciertas épocas condiciona las diferentes particularidades contextuales de una obra y por lo tanto su significación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Contexto

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles fueron las condiciones que influyeron en ti al enfrentarte a determinado texto? • ¿Cuáles son los diferentes contextos que has podido encontrar en la recepción de una misma obra a lo largo del tiempo? 	
Construcción / Producción de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo formado en la percepción intuitiva es más dócil a construir conocimiento en cualquier contexto. • La producción de conocimiento es una forma de demostrar la abstracción de conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Alumno
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Bajo qué condiciones personales he sentido que he construido conocimiento sobre información previa? • ¿En qué condiciones me siento más apto para conocer? 	
Intertextualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Todo texto es el producto de un conjunto de ideas anteriores que han influido al individuo. • La intertextualidad es el reflejo de un estatus cultural-epocal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Contexto
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ideas importantes veo en los textos que me remiten a otros textos? • ¿Qué influencia, además de la adaptación, observo en los textos cinematográficos? 	
Disciplina / sistema / principio	<ul style="list-style-type: none"> • Las afinidades en las disciplinas reportan una característica personal. • Las disciplinas artísticas tienen sistemas subjetivos que los articulan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Preparación
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con cuál disciplina has sentido mayor empatía?, ¿bajo qué principios se articula dicha disciplina para que así sea? • ¿Qué principio sistemático diferencia ambas disciplinas? 	
Poder y prefijos a. des b. anti c. a d. trans	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje es arbitrario e ilegítimo por lo que representa una de las más grandes fuentes de desequilibrio de poder. • Los prefijos que se anteponen a las ideas sirven para reconfigurar la visión hegemónica de la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Contexto
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál de los prefijos (palabra) crees que sea la adecuada para definir el espíritu de la época que vives? • ¿Crees que la utilización de este tipo de prefijos indique, también, un desequilibrio de poder? 	
Meta a. Cognición b. Relato c. Ficción	<ul style="list-style-type: none"> • Una de las tendencias de la posmodernidad es ‘ir más allá de’ los límites establecidos. • Para algunos filósofos la ética de la posmodernidad está centrada en el hedonismo y el narcisismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Alumno • Dimensión del Contexto • Dimensión del Medio
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los grandes metarrelatos que definen tu vida? • ¿Crees que el ‘volverse en sí’ de la metaficción y metacognición es una cuestión de hedonismo y narcisismo? 	
Texto y Discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy diferente generar textos basados en la arbitrariedad sin sentido que elaborar discursos para sostener mensajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Contexto

	<ul style="list-style-type: none"> • Un discurso razonado puede convertirse en grandes verdades paradigmáticas que definen la cultura. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida el emisor es responsable de generar discursos que soporten sus textos? • ¿Cuáles son los tipos de texto que consideras con menores recursos discursivos que los soporten: los políticos, los literarios, los publicitarios, los artísticos...? 	
Códigos culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Los códigos culturales son las actitudes y pensamientos, fundamentados en valores, de comunidades y pueblos que les permiten diferenciarse ante otros. • Una de las vías más apta para criticar los códigos culturales imperantes es el arte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de Deconstrucción y Grado de Expansión • Dimensión del Contexto
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida el arte es el medio idóneo para exaltar o criticar un código cultural concreto? • ¿Cuál es el código cultural que define tu comunidad más inmediata? 	
Minificción	<ul style="list-style-type: none"> • La minificción es el “work in progress” (trabajo en proceso) más retador. • La metonimia y la sinécdoque son las figuras que mejor articulan los textos minificcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todo el Modelo Transdisciplinario de Didáctica de la Minificción
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué características particulares ves en la minificción que no puedes ver en el mismo género, de distinta extensión? • ¿Cuáles diferencias conceptuales básicas ves entre la minificción audiovisual y la literaria? 	

5.3 Muestra para aplicación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria

Este apartado pretende presentar el funcionamiento y la aplicación del Modelo en un texto minificcional literario. Sin embargo, solo se presenta la aplicación del Grado de Deconstrucción en las Dimensiones del Medio y del Contexto, por representar la única plataforma en la que el profesor asume un papel extremadamente activo y propositivo.

El Grado de Preparación, también conlleva una instrucción planeada por parte del docente, sin embargo en esta se utiliza la teoría literaria y el análisis de textos cinematográficos propuestos en el capítulo anterior. Así para orientar al alumno sobre

medios audiovisuales y las diferentes teorías en torno al análisis literario, sugerimos tomar en cuenta las cuestiones revisadas en las ‘Convergencias enunciativas’ y las ‘Diferencias sistémicas’, además de la bibliografía proporcionada para el análisis literario y cinematográfico en ‘Alcances didácticos de la minificción literaria’ y ‘Alcances didácticos de la minificción audiovisual’, apartados que se incluyen también en esta investigación.

La muestra se realiza a partir de la minificción *El hombre invisible* de Grabiél Jiménez Emán, por presentar características narrativas, al contar con un personaje principal y un narrador determinado. Aunque las posibilidades de estudiar el espacio y el ambiente resulten casi nulas incentivamos a los alumnos a utilizar las *Ausencias literarias* para destacar significados más profundos en los textos. Este texto cuenta con tan solo trece palabras y está incluido en la antología de Azid *Los 1.001 cuentos de una línea* (2007).

5.3.1 *Un hombre invisible* de Gabriel Jiménez Emán

Antes de comenzar con la lectura estética, en el Grado de Deconstrucción –el maestro, como una estrategia en la muestra– provee algunas preguntas de preparación para dar una idea general de la temática, del concepto, del sentido del texto o de alguno de los rasgos literarios más destacados.

Preguntas de preparación

- a. ¿Cuál crees que ha sido a lo largo del tiempo el poder más codiciado por los hombres?

- b. Si pudieras elegir algún poder ¿cuál elegirías y por qué?
- c. ¿Cuáles crees que sean las consecuencias personales y sociales de contar con cualquier clase de poder?

En la didáctica transdisciplinaria continuamos con la Tabla 15, que presentamos en seguida, en la que se presenta el texto a estudiar. Esta pretende una lectura en la que el alumno pueda enfrentarse al texto sin ningún otro referente más que las preguntas previas y brindarles algunos datos breves del autor.

Tabla 15. Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán. Lectura Estética

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Gabriel Jiménez Emán	Datos: Venezolano (1950), escritor de poesía, ensayo y narrativa.
Minificción: “El hombre invisible” Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.	

La muestra del Grado de Deconstrucción implica una Lectura Eferente, es decir, una lectura inquisitiva que visualice al texto como una pregunta a la que hay que darle respuesta. Para ello se presentan las tablas en donde se exponen las palabras desconocidas (Tabla 16) o las palabras a las que hay que darle mayor significado para profundizar en ellas (es posible que se utilicen diccionarios electrónicos para el significado literal de los diferentes términos); y la Tabla 17 donde se presentan los tres rasgos literarios que pueden destacar mayores significados en la minificción.

Tabla 16. Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Deconstrucción y Dimensión del Medio: Palabras desconocidas

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado ¹³⁵
Invisible	Adjetivo: Que no puede ser visto o que rehúye ser visto.
Nadie	Pronombre indefinido: Ninguna persona o persona insignificante.
Percató	Verbo: Advertir, considerar, cuidar. Darse cuenta clara de algo, tomar conciencia de ello.

Tabla 17. Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Deconstrucción y Dimensión del Medio: Rasgos analizados

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Verbos en pasado	Solo dos verbos configuran el texto, ambos en pasado “era” y “percató”, lo cual indica una acción personal y social terminada
Conjunción	El texto cuenta con una oración compuesta coordinada en la que “pero” funciona como una expresión que le quita todo sentido a la cualidad de ser invisible
Pronombre	La utilización del pronombre “ello” refiere a la idea de que cae en el olvido la persona con un poder inútil, puesto que no le sirve para dominar a nadie

¹³⁵ Significados destacados de su búsqueda en el Diccionario Electrónico de la Real Academia Española. Consultado en www.rae.es

Pareciera que un texto de tan solo trece palabras –tomando en cuenta el título– no da mucho juego en el análisis literario, sin embargo en la minificción cada palabra o sintagma puede funcionar como un signo en sí mismo. En el texto se pueden analizar la función del título, los pronombres utilizados, la repetición de los sustantivos y los adjetivos, el tipo de oración, los signos de puntuación, las ausencias de enunciación.... En caso de que los alumnos no encuentren la forma de analizar un texto tan breve, el maestro puede ofrecer algunas preguntas-guía para que el alumno pueda comenzar el análisis. La idea es formar a los alumnos en la capacidad de observar detenidamente las construcciones minificcionales, con la idea de destacar el significado latente.

Se sugiere, por ejemplo, preguntar respecto al significado de las palabras, que aunque no sean desconocidas para los alumnos, pueden ayudar a profundizar en el significado del texto, como por ejemplo “¿cuál de las dos acepciones del verbo ‘percatar’, crees que tiene mayor importancia en el texto” : 1. Intransitivo. Advertir, considerar, cuidar; 2. Pronominal. Darse cuenta clara de algo, tomar conciencia de ello.”, “cuál de las dos definiciones de ‘invisible’ crees que es más adecuada al texto?: 1. Adjetivo. Que no puede ser visto; 2. Adjetivo. Que rehúye ser visto?”. De esta manera los alumnos pueden comprender la trascendencia y el peso de las palabras en un texto tan breve.

Algunas otras preguntas pueden relacionar directamente al texto con la teoría literaria correspondiente al análisis. Se invita a utilizar preguntas tanto de rasgos literarios presentes claramente –como los que sugerimos de verbos, conjunción y pronombres– y también a utilizar preguntas para destacar las *Ausencias en la minificción*. Las preguntas sobre elementos presentes en el texto de Gabriel Jiménez Emán podrían concretarse en las siguientes: “¿cuál es la relación entre el título de la obra y el texto?”, “¿qué función tiene

la utilización del adjetivo demostrativo ‘aquel’?”, “¿qué tipo de vocabulario utiliza?”, “¿en qué medida influye en el texto la utilización del adjetivo demostrativo ‘aquel’?”, “¿cuáles son las palabras que se repiten a lo largo del texto?”, “¿qué podría significar el hecho de que el autor utilice tres pronombres destinados a nombrar implícitamente algo que no nombra formalmente, como, por ejemplo, ‘nadie’, ‘se’, ‘ello’?”, “¿qué función tiene el narrador en la historia?”.

Las preguntas aplicadas al texto que analizan las *Ausencias en la minificción*, por presentar un papel significativo, podrían concretarse en las siguientes: “¿por qué es imposible estudiar en el texto el tratamiento del espacio?”, “¿hay algún ambiente característico que la obra presente?”, “¿por qué no se determina el nombre del personaje principal?”, “¿se pueden desprender ideas del autor a partir de la lectura del texto?”, “¿qué significado tiene la imposibilidad de estudiar el tiempo en el texto?”. Es más común que este tipo de preguntas se deje de lado, sin embargo, es básico para este Modelo ahondar en las propuestas periféricas e incentivar a los alumnos para que establezcan sus propios márgenes en el análisis.

Otras preguntas pudieran estar relacionadas con el género minificcional o el propio análisis literario para comprender las características destacadas en el texto estudiado, por ejemplo se sugiere preguntar “¿crees que el texto tiene la característica de inventar-reinventar algo preexistente?, de ser así ¿qué está reinventando?”, “¿crees que el texto presenta una función lúdica a través de su efecto único?”, “¿crees que este es un texto de final abierto o cerrado?”.

En el mismo Grado de Deconstrucción, pero ahora en el estudio del Contexto, tanto el profesor como el alumno deben aportar la mayor cantidad de datos diacrónicos

intertextuales que prefiguren el significado del texto estudiado. Las Claves de significado pueden ser de diversas materias, la idea es proveer al alumno de la mayor cantidad de datos posibles con respecto a un punto central o característico, que pueda ayudarle a mejorar la contextualización del texto estudiado y a desentrañar su significado. A continuación, en la Tabla 18, se proponen algunas *Claves de significado* sobre las disciplinas de literatura, arte gráfico, cinematografía y ciencias que tienen relación conceptual y artística con la minificción de Jiménez Emán.

Tabla 18. Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Deconstrucción y Dimensión del Contexto: Claves de significado

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significado	
Clave	Significado
Clave literaria	<i>The Invisible Man</i> es una novela de ciencia ficción escrita por H. G. Wells en 1897. Versa sobre Griffin, un científico que decide hacer un hallazgo de importancia y, para ello, comienza a trabajar en una fórmula que alteraba el índice reactivo de los objetos para que dejaran de absorber y reflejar la luz y así volverlos invisibles. Su plan era comenzar con un reinado de terror usando su invisibilidad para someter al país.
Clave científica	El escritor ruso Yakov I. Perelman señaló en <i>Physics Can Be Fun</i> (2013) que, desde un punto de vista científico, un hombre vuelto invisible con el método de Griffin habría sido ciego, ya que el ojo humano funciona absorbiendo la luz entrante, no dejándola pasar del todo. Un hombre invisible no lo sería del todo porque la retina debiera permanecer visible para poder mirar.
Clave artística ¹³⁶	<i>El hombre invisible</i> se identifica con una pintura surrealista del artista español Salvador Dalí, realizada entre 1929 y 1932. Se trata de una obra experimental, inacabada, donde Dalí pinta imágenes de doble sentido. Dalí consideraba al ‘Hombre Invisible’ un fetiche paranoico que lo protegía a él y

¹³⁶ Es importante mostrar la obra gráfica a los alumnos para tomar en cuenta el referente y, posteriormente, retomarlo como punto de análisis interdisciplinario. La idea no es ser experto en una formación de arte plástico, simplemente, mostrar otro referente artístico del cual se puedan desprender ideas, conceptos y de relación entre los textos.

	a su esposa, Gala. En la <i>Vida secreta</i> , Dalí describe al personaje como un individuo de sonrisa benévola, capaz de exorcizar todos sus temores y ponerlos en fuga. (Anexo 8).
Clave cinematográfica	Se hizo una adaptación cinematográfica de <i>The Invisible Man</i> en 1933, dirigida por James Whale bajo la producción de Universal Pictures. Esta obra, adaptada del texto de H. G. Wells, se ha considerado como una de las grandes películas de terror de la década y dio pie a muchas secuelas, que ya no empataban nada con la historia original de Wells. También hay una adaptación libre japonesa de 1954 titulada <i>Tomei Ningen</i> . Las versiones más recientes son una comedia titulada <i>Memoirs of an Invisible Man</i> de John Carpenter, estrenada en 1992, y una película de suspense y acción titulada <i>Hollow Man</i> , dirigida por Paul Verhoeven del año 2000.

Una vez que se han mostrado las *Claves de significado*, si los alumnos lo requieren, se sugiere, también, utilizar preguntas para relacionar las claves y el texto estudiado. De esta forma las claves no serán información aislada, sino que ayudarán a desentrañar profundamente el significado del texto. Las preguntas de comprensión para relacionar las claves y el texto de Jiménez Emán podrían concretarse en las siguientes: “¿Qué relación existe entre la Clave literaria y el texto estudiado?”, “¿Hay más puntos en común o más puntos de divergencia entre ambos?”, “La Clave científica explica una particularidad realista ante un hecho improbable ¿qué importancia tiene este hecho en el texto?”, “¿Por qué crees que tenga esa importancia en el texto?”, “Después de observar el cuadro de Dalí dado en la Clave artística ¿encuentras alguna relación, general, entre su obra y el texto estudiado?”.

Para la Dimensión del Contexto, también es necesaria la información del autor y de los rasgos estilísticos de su escritura. En este punto se sugiere que la información se complemente entre alumnos y maestros. Obviamente se apuesta por la utilización de

fuentes académicas fiables para la búsqueda de la información, bajo la salvedad de que muchos de los autores de la minificción literaria no han sido tratados ampliamente por críticos y teóricos, lo que dificultaría concretar fuentes de rigor académico. Toda la información de Gabriel Jiménez Emán, sobre su biografía, su estilo, su tendencia en la escritura, en los géneros que se cultiva, estudios, grupos, características artísticas del momento de su publicación, etc. se mencionan oralmente en este punto.

Para complementar la aplicación del Modelo proponemos un monoconcepto que ejemplifica a los alumnos cómo una sola palabra puede funcionar como eje o como articulación de conocimiento que vincula la literatura y el cine, y cómo la importancia de la transdisciplina y de la educación por conceptos se reduce a un concepto que permite expandir la interpretación para crear nuevas formas de comunicar las posturas personales. La Tabla 19 presenta el concepto desprendido del Grado de Deconstrucción a partir del texto de Jiménez Emán.

Tabla 19. Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Monoconcepto

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / Monoconcepto	Indiferencia
---	--------------

La última tabla que puede utilizarse como ejemplo es la del Grado de Expansión y Dimensión del Medio porque en ella se puede representar la eficiencia de una traducción o trasvase hecho de una disciplina a la siguiente. Es evidente que en este Grado el alumno

toma un papel más activo y comienza a trabajar con los aspectos audiovisuales para la construcción de su mensaje. En esta etapa se invita al docente a participar como observador constante ante los procesos de los alumnos, se le invita a que funcione como un acompañante del proceso y del progreso del alumno, pues el alumno se convertirá en autor de su propio texto. Este cambio en la metodología de enseñanza permite que también el docente tenga la posibilidad de hacer funcionar su instrucción y sus prácticas como un taller de creación, y no solo como una clase en la que la información solo fluya del maestro hacia el alumno.

Tabla 20. Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Expansión y Dimensión del Medio: Traducción

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Verbos en pasado. Solo dos verbos configuran el texto, ambos en pasado “era” y “percató”, lo cual indica una acción personal y social terminada.	Coloración. Reforzar la coloración de las tomas y el contraste de colores en los encuadres. Saturar las tomas.	Se utilizará la cuestión de la coloración para reforzar la idea de que no es una acción terminada y que el hombre posmoderno sigue perdiéndose en el anonimato de ahí los colores fuertes.
Conjunción. El texto cuenta con una oración compuesta coordinada en la que “pero” funciona como una expresión que le quita todo sentido a la cualidad de ser invisible.	Montaje. Utilizar la edición rápida y cortes limpios.	Se utilizará el montaje acelerado para dar la sensación del “sinsentido” en cualidades de poder que se cree tener al ser invisible.
Pronombre. La utilización del pronombre “ello” refiere a la idea de que cae en el olvido la persona con un poder inútil, puesto que no le sirve para dominar a nadie.	Sonidos. Utilizar música con sonidos fuertes ascendentes, como de orquesta.	La música funcionará de forma irónica para contrastar el poder que resulta inútil. La música sugerirá la presencia de algo grande y la pantalla registrará lo contrario.

La Tabla 20, muestra en la primera columna cómo se retoman de forma literal los tres rasgos literarios analizados en el Grado de Deconstrucción cuando se trabaja la Dimensión del Medio; en la segunda columna se “traducen” los rasgos intentando reflejar el mismo efecto logrado por los rasgos literarios, pero ahora en rasgos del lenguaje cinematográfico; en la tercera columna se expone un ejemplo de justificación que explique la intención de la “traducción” de un lenguaje a otro, de esta forma se revisa la coherencia en el trasvase y transferencia de conocimiento. Hay que tomar en cuenta que toda la inteligencia creativa que el alumno ha puesto en práctica de forma teórica (o en papel), en esta dimensión, debe fortalecerse con retroalimentación del docente, con observación constante y con motivación para mejorar.

5.3.1.1 Detalle del Modelo aplicado a Jiménez Emán

De forma resumida sugerimos la Tabla 21 –para distinguir puntualmente cada uno de los pasos propuestos en la estrategia de muestra en el texto de Jiménez Emán– para hacer del Modelo una buena herramienta de didáctica transmoderna con bases académicas profundas. Son solo doce los pasos para completar los diferentes Grados y Dimensiones que configuran el Modelo. La tabla muestra la practicidad, la conveniencia y la flexibilidad del Modelo. La labor del docente se evidencia en todos los pasos: en la selección de la minificción literaria a analizar, la comprensión del texto, la elaboración de las preguntas de análisis, el estudio de lenguajes y códigos, la comprensión de la importancia de los Estudios Culturales en el proceso, y la comprensión de las bases transmitológicas.

Tabla 21. Resumen de pasos para cumplimentar el Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción

Grado de preparación	1.	Material	Convergencias enunciativas y de Diferencias sistémicas			
		Bibliografía	Alcances didácticos de la minificción literaria y Alcances didácticos de la minificción audiovisual			
	2.	Preguntas de preparación				
Lectura estética						
	3.	“El hombre invisible” de Gabriel Jiménez Emán				
		Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.				
Lectura eferente (Dimensión del Medio)						
Grado de Deconstrucción	4.	Rasgos analizados	a. Verbos.	b. Conjunción.	c. Pronombre	
	Preguntas de vocabulario		Preguntas de análisis literario		Preguntas sobre el género	
	5.	Claves de significado (Dimensión del Contexto)	Literaria	Científica	Artística	Cinematográfica
	Preguntas de comprensión relacionando las claves.					
	6.	Información de Gabriel Jiménez Emán				
	7.	Reflexión de construcción de conocimiento				
	Determinación del monoconcepto					
Grado de Expansión	9.	Códigos traducidos (Dimensión del Medio)				
		Rasgos analizados	Códigos traducidos		Función/Justificación	
	10.	Intencionalidad (Dimensión del contexto) “A través del texto _____ quiero decir que...”				
	11.	Elaboración de audiovisual				
	12.	Reflexión de producción de conocimiento				

CAPÍTULO VI

APLICACIÓN DEL MODELO DE DIDÁCTICA TRANSDISCIPLINARIA EN ALUMNOS DURANTE 2013, 2014 Y 2015

Este capítulo muestra la materialización de las aplicaciones del Modelo, realizadas durante tres años en alumnos de bachillerato, a través de las tablas que conforman el Modelo de didáctica transdisciplinaria. La aplicación muestra grandes alcances académicos que evidencia el esfuerzo en la triada *Didáctica transmoderna e-a-e*. El trabajo escrito a través de cada tabla, los trabajos audiovisuales de entre treinta segundos y un minuto, y las *Reflexiones de conocimiento* muestran que los esfuerzos intencionados, a través de estrategias transdisciplinarias, mejoran el aprendizaje complejo y significativo, tanto en los estudiantes como en el docente. Este capítulo es la evidencia de lo extraordinario de los alcances de la aplicación del Modelo y de la importancia de renovar las miradas ante los estudios literarios.

Todos los resultados de las aplicaciones se desprenden de las tablas realizadas por los alumnos, especialmente de la Dimensión del Alumno, en el Grado de Deconstrucción y Expansión a través de las ‘Reflexiones de conocimiento’, pues es ahí donde más fácilmente se evidencian, en palabras de los estudiantes, todos los acercamientos al aprendizaje desprendidos de la experiencia. Hemos transcrito las declaraciones de los alumnos de forma literal; solo en contadas ocasiones hemos añadido artículos, adverbios o signos de puntuación para corregir la redacción de los textos.

6.1 Características contextuales

El **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción** se implementó como parte de la asignatura de CINE, del programa del Bachillerato Internacional en una institución privada de educación media superior, en la generación 2013-2015, en Monterrey, Nuevo León. La institución es una de las cinco unidades que forman una red de campus de bachillerato que pertenecen una universidad privada del noreste de México. La inclusión del programa CINE IB Nivel Medio¹³⁷ en la universidad se considera un programa piloto para ampliar la oferta académica en el área de las artes. Por este motivo, la institución no facilitó equipo técnico que ofreciera a los alumnos plataformas tecnológicas para permitir el desarrollo de habilidades técnicas especializadas en el área, sin embargo los recursos del alumnado fueron suficientes, pues ellos mismos seguían estrategias con el equipo cinematográfico que fabricaban, conseguían o adquirían.

Los alumnos que eligieron la materia de CINE se enfrentaban, por primera vez, a un programa de cinematografía que exploraba la historia del cine, el lenguaje cinematográfico y la producción audiovisual. Las clases se impartían dos días a la semana con una duración de setenta minutos. Las edades de los alumnos variaban entre dieciséis y dieciocho años; 11 de ellos seguían el Diploma del IB, el cual ofrece ocho materias de alto rigor académico y pruebas evaluadas de forma internacional, mientras que 4 de ellos solo eligieron CINE como su opción de Honores en el área de las artes. Los 15 alumnos totales también estudiaban, con alto rigor académico, contenidos literarios a través de las

¹³⁷ La elección entre un Nivel Medio y un Nivel Superior en la oferta de programas del IB se debe a diferentes requisitos que deben cumplirse institucionalmente como el número de horas lectivas y características de las pruebas de evaluación. En nuestro caso se siguió el Nivel Medio porque requiere de 150 horas lectivas a diferencia de las 240 exigidas para el Nivel Superior.

asignaturas de, “Teoría Literaria”, “Historia Literaria”, “Análisis Literario” y “Literatura Comparada”, las cuales se siguieron de forma paralela al programa de CINE durante las implementaciones del Modelo, por ello confirmamos que –aunque lo ideal es llevar en una misma asignatura este Modelo– los alumnos contaban con conocimientos literarios suficientes para afrontar el acercamiento a esta práctica.

En ambas implementaciones, durante 2013 y 2014, 15 alumnos siguieron la didáctica transdisciplinaria, sin embargo solo se constatan 12 tablas de ejercicios de los alumnos en la segunda implementación¹³⁸; algunos alumnos permanecieron en los mismos equipos de trabajo, mientras que otros equipos se modificaron de un año al siguiente, sin embargo en las dos muestras hay 7 equipos de trabajo. Dentro de este programa, como parte de actividades de práctica, se destinaron de cinco a siete clases para trabajar el Modelo, ya fuera a través de las tablas de forma individual, la discusión en pareja, la producción audiovisual o el acompañamiento por parte del docente. Se invirtieron entre 7 y 10 horas lectivas para cada implementación, porque solo fue posible implementar aisladamente el Modelo y no diseñar un taller que trabajara la transdisciplina de manera más formal, debido a los requerimientos curriculares de la asignatura en la que se insertaba el Modelo y a los requisitos institucionales. El acompañamiento ante el análisis literario, en la medida de lo posible, se hacía de forma muy puntual y constante, sin que por ello se mermara el tiempo dedicado a la cinematografía pues este era, evidentemente, el grueso de la asignatura.

¹³⁸ En la segunda aplicación solo hay doce actividades, pues tres de los alumnos, a pesar de realizar individualmente el trabajo en clase y entregar el trabajo audiovisual realizado en pareja, no entregaron las tablas para ser evaluadas. Sin embargo todos los equipos están representados a través del trabajo realizado en las tablas por al menos un integrante del mismo.

Durante las dos aplicaciones del Modelo se siguieron las diferentes estrategias mencionadas en las bases didácticas que conforman esta propuesta. Durante las sesiones de clase dedicadas a la didáctica transdisciplinaria se les permitió a los alumnos trabajar libremente en pareja o en triadas, siguiendo el esquema que mejor les resultara, siempre y cuando entregaran, en las diferentes fechas previstas, las tablas completas y el producto audiovisual de treinta segundos terminado. Para ambas aplicaciones, la presencia de la maestra fue constante: desde la presentación de la actividad muestra, la atención prestada ante las conversaciones de los alumnos hasta su participación con los equipos en ciertos momentos fundamentales, para que se sintieran apoyados en el proceso transdisciplinario. En este sentido las observaciones solo se avocaban a detectar la profundidad de los cuestionamientos de los alumnos, la orientación de los comentarios del equipo, los alcances de las investigaciones de otras disciplinas y, en ciertas ocasiones, permitía redireccionar –para mayor pertinencia– los análisis literarios de los textos minificcionales.

En la primera aplicación, en otoño 2013, se realizó la muestra a partir del texto de Gabriel Jiménez Emán “El hombre invisible”, para ello se demostró el proceso transdisciplinario con las tablas presentadas en el capítulo anterior. Esta muestra le permitió experimentar al docente parte del proceso que siguió para comprender el contenido y la estrategia transdisciplinaria en sí misma. En la segunda aplicación, no se realizó ninguna muestra y el involucramiento del docente se realizó de forma más aislada, para permitir a los estudiantes mayor autonomía en sus propios procesos individuales y grupales.

6.2 Resultados de las aplicaciones

Los resultados de ambas aplicaciones son, en promedio, extremadamente positivos, ya que destacan saberes muy importantes en los jóvenes. Muestran que es posible complementar los conocimientos disciplinares con los de la propia persona, desde la regulación del propio proceso de aprendizaje que resulta esencial para “aprender a aprender” hasta lograr la autonomía en el aprendizaje. Se aprecia un reconocimiento de sus competencias comunicativas y analíticas, y un afán por mejorarlas técnicamente, se manifiesta una interesante muestra de reconocimiento de la complejidad transdisciplinaria para la comprensión contextualizada de los mensajes y una muy buena capacidad de abstracción. En los resultados se muestra un incipiente reconocimiento de la importancia de la propia actuación del estudiante en el proceso de educación.

Cabe mencionar que la lectura eferente realizada por los alumnos, en ambas implementaciones, no puede evidenciarse en las tablas, sin embargo esta se llevaba a cabo durante clase, pues era ahí donde se enfrentaban a la experimentación del texto minificcional. A los alumnos se les entregaban diferentes textos y se les proporcionaba tiempo para que ellos fueran de forma individual leyéndolos, para después pasar a seleccionar libremente cuál sería su texto-estímulo para el proceso transdisciplinario. Esta primera parte del Modelo, esta lectura estética, resultó muy enriquecedora pues los alumnos, enfrentados a la minificción, presentaban toda clase de reacciones ante los textos desde la sorpresa o la risa hasta el enfado o la intriga. Con lo anterior podemos confirmar que el comienzo de la didáctica transdisciplinaria fue un enfrentamiento innovador y estético a la minificción literaria, lo que refleja de forma positiva un lugar poco común desde el cual comenzar la aplicación del Modelo, el estudio literario y el acercamiento a

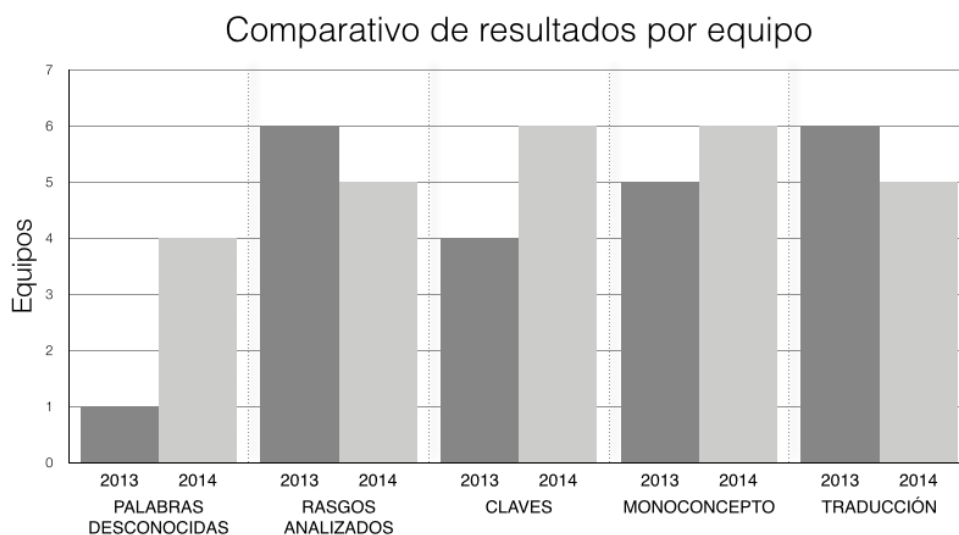
las habilidades del siglo XXI.

Otra de las estrategias al implementar el Modelo, que no están evidenciadas en las tablas, es el cierre de todo el proceso transdisciplinario. Una vez que se terminaba cada implementación, se presentaban los trabajos de cada equipo al resto de los 15 compañeros, para incentivar la apreciación estética ante los mismos productos, el respeto ante las ideas de los otros y las reflexiones colaborativas o puestas en común. Esta estrategia final se realizó con el fin de proveer un enriquecimiento social y un reconocimiento al arduo trabajo transdisciplinario realizado por los alumnos. La idea fue experimentar al cine desde la creación hasta la reflexión del visionado para poder completar la circularidad del Modelo e incidir de forma puntual, a través de las ideas de los alumnos, en la comprensión de su entorno y en la propuesta de posturas personales.

En la Figura 16, mostrada a continuación, podemos observar que los alumnos experimentaron notables mejoras de un año al siguiente, en lo que se refiere a calidad, extensión, involucramiento, perspicacia y coherencia en los elementos analíticos del Modelo como las ‘Palabras desconocidas’, ‘Claves de significado’ y ‘Monoconcepto’. Las competencias de análisis textual, comprensión contextual y abstracción se incrementaron de forma considerable de un año al siguiente (la referencia a “calidad” y “competencias” de cada uno de los elementos se detalla más adelante en la investigación). Mientras que en ‘Rasgos analizados’ y en las ‘Tablas de Traducción’ podemos comprobar que hubo menor calidad y precisión en las entregas por parte de los alumnos. La tabla muestra los diferentes elementos del Modelo en el eje X, y en el eje Y el número de equipos. Se evidencia, en la tabla que en ningún año de implementación los equipos lograron la

máxima calidad en los elementos del Modelo.

Figura 16. Gráfica comparativa de resultados por equipos de trabajo en 2013 y 2014



Mejora en la búsqueda de las *Claves de significado*

Los alumnos, en la primera implementación, mostraron una buena capacidad de búsqueda, sin embargo solo observaban tres áreas disciplinares para la comprensión de un mismo aspecto o elemento del texto literario; mientras que en la segunda aplicación observamos que algunos equipos realizaban más de una investigación para un mismo elemento. Por ejemplo, para comprender el texto de Fernando Aínsa “La rebelión de los objetos II” podemos constatar que un alumno buscó como clave artística un mural llamado “Rebelión” ubicado al noreste de Perú; en la clave literaria encontró el texto del mismo autor denominado “La rebelión de los objetos I”; y, como clave musical, una canción de 1980 llamada, también, “Rebelión”, del grupo Zombies. Las tres claves

ampliaron su comprensión en una buena búsqueda articulada en el concepto “rebelión”.

En la segunda aplicación, notamos mejoría en la contextualización disciplinaria porque, por ejemplo, para “Cuenta atrás” de Ángel Olgoso, observamos que los alumnos buscaron para el concepto “operaciones” el área de Ciencias de la Salud, para enfocarse en la intervención quirúrgica; en la Historia, para hablar del ejercicio militar y, en Matemáticas, para observar la combinación de números en expresiones de cálculo; y para comprender “cuenta atrás” buscaron en el área de Historia la definición de los periodos de la humanidad y en Matemáticas la particularidad de la numeración inversa. Las cinco Claves de significado, para esta segunda aplicación, muestran una motivación genuina por una comprensión más global de los conceptos que les permitió mayores estimulaciones para articular significados, fomentar la comprensión compleja de cierta realidad y la creatividad, desde la misma investigación transdisciplinaria.

Mejora en las *Reflexiones de conocimiento*

Los resultados sobre reflexión son interesantes al mostrar un comportamiento esperado en la primera implementación: los alumnos, al desconocer estrategias transdisciplinarias, y más aún metacognitivas, en donde ellos son el centro del conocimiento y de la reflexión para el aprendizaje, se contemplan a ellos mismos con menor cautela y sin mucho detenimiento para comprender sus propios procesos de aprendizaje. En entrevistas con los alumnos, descubrimos que para ellos esa *Reflexión de conocimiento* es parte de una estrategia que reporta procesos, como una especie de portafolio que manifiesta todo un trabajo previo al producto final, pero no hay un reconocimiento de su persona como centro de la educación. Los alumnos no buscan por

ellos mismos reflexionar sobre su aprendizaje, como si solo se tratara de evidenciar conocimientos hacia lo externo; los resultados muestran que una vez que se les motivó a ello logran, y de forma extraordinaria, acercar los procesos de aprendizaje y conocimiento a una intimidad más personal, que vuelve el proceso *a-e* hacia lo interno. Sin embargo, en primera instancia, no hay una genuina inclinación a buscar el conocimiento personal en la educación.

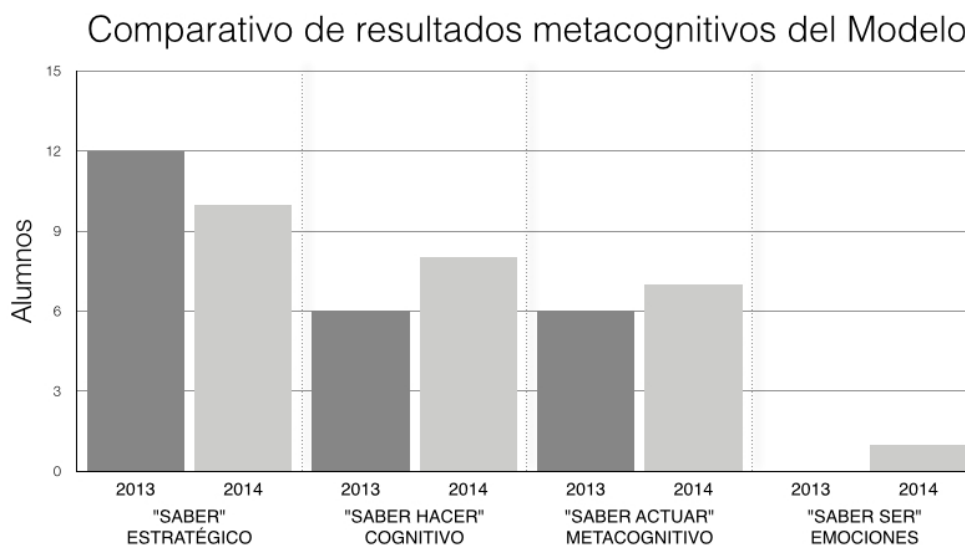
Las preguntas ofrecidas como motivación para la reflexión se responden de forma voluntaria en cantidad, extensión y calidad; la reflexión intermedia se realiza en el Grado de Deconstrucción, mientras que la reflexión final, en el Grado de Expansión. Existe un notable incremento positivo en la extensión de las reflexiones a partir del número de palabras utilizadas. En las dos aplicaciones –otoño de 2013 y otoño de 2014– se sigue un mismo comportamiento, pues hay un incremento promedio del 28% en el número de palabras utilizadas entre la reflexión intermedia y la reflexión final realizada por los alumnos. Por esta extensión podemos decir que los alumnos reflexionan más al final del ejercicio, cuando ya observan su proceso de forma global y finito que en la parte intermedia, cuando su actividad todavía está en proceso. Es decir, los alumnos, después de haber seguido un proceso de planeación, intencionalidad y creación, después de haber elaborado su producto audiovisual, son más propensos a formar parte activa en su proceso de aprendizaje a través de la reflexión.

En la primera aplicación –la del otoño de 2013– en promedio, los alumnos utilizaban 190 palabras en ambas reflexiones –tomando en cuenta la intermedia y la final, mientras que en la segunda aplicación, la del otoño de 2014, utilizaron 346 palabras, en promedio. Estos datos indican un incremento del 45%, de un año al siguiente, en el

número de palabras utilizadas para la reflexión. Esto nos indica que los alumnos, expuestos a constantes motivaciones de reflexión, son más propensos a apreciar el proceso educativo como una reflexión centrada en los aprendizajes metacognitivos y a articular los conocimientos desde su propia persona sin depender de las asignaturas.

Entre las palabras empleadas para la reflexión, los alumnos destinaban algunas para responder las preguntas sobre aprendizajes personales. Los resultados en alcances metacognitivos son muy favorables para articular, desde la propia persona conocimientos que van más allá de las disciplinas. La Figura 17 muestra una comparación entre los resultados de aprendizajes metacognitivos entre 2013 y 2014. Podemos observar que la gráfica muestra en el eje Y el número de alumnos que participaron en la implementación (se toma en cuenta de forma individual al alumno, pues las *Reflexiones de conocimiento* son personales), mientras que en el eje X, los cuatro tipos de metacognición: el “saber” o lo estratégico disciplinar, el “saber hacer” o lo cognitivo en cuanto a habilidades disciplinares generales, el “saber actuar” o metacognición centrado en conocimientos personales y el “saber ser”, que destaca el conocimiento personal emocional.

Figura 17. Gráfica comparativa de resultados de metacognición en la aplicación 2013 y 2014



En ambas aplicaciones, la metacognición sobre habilidades técnicas resultó ser la de mayor incidencia, los más amplios aprendizajes se concentran en el “saber” de lo disciplinar; nos inclinamos a pensar que es por lo diferente y novedosos que resultan los aprendizajes de cinematografía, pues en el 85% de los alumnos las aportaciones sobre este saber van hacia la parte cinematográfica, y no hacia la parte literaria. Otro de los saberes destacado es el “saber hacer” o cognitivo que se centra en los aprendizajes que no se ciñen a una asignatura o disciplina, sino son distintos saberes útiles a cualquiera; pensamos que lo positivo de estos resultados viene dado por el trabajo colaborativo que exige nuestra propuesta transdisciplinar a diferencia de otros trabajos en equipo, en donde esta estrategia se sigue de forma aislada en otras asignaturas, como en la literatura donde los procesos se vuelven más individuales. Por otra parte, aunque hay pocas aportaciones explícitas sobre lo transdisciplinario, observamos una evidente muestra de conciencia de la necesidad de una disciplina para el desarrollo de la otra; los alumnos reportan una

mayor utilidad de la disciplina literaria, hay un sentido más trascendente del análisis que los lleva a ser más competentes en la interpretación. El “saber metacognitivo” y el “saber ser” emocional son los menos reportados por los alumnos, pues existe un menor número de preguntas que les motiven a reflexionar sobre ello y porque son más ajenos a involucrar este tipo de metacognición en su hecho educativo.

En general, los registros de metacognición más relevantes y representativos indican aprendizajes que profundizan en los siguientes aspectos:

- La importancia de la imaginación para la interpretación de textos
- La comunicación en equipo
- La dificultad de cooperación para llegar a acuerdos
- La connotación que ofrecen las obras literarias y cinematográficas
- La importancia de las preguntas y cuestionamientos para definir posturas
- Las propias habilidades técnicas que en un futuro desean emplear en otros proyectos
- La necesidad de indagar e ir más allá en la interpretación de los textos
- El tiempo necesario para la elaboración de trabajos
- La tolerancia a la frustración para enfrentarse a la imposibilidad de hacer real lo que imaginan
- Las habilidades propias que llevan a una autovaloración positiva de sus creaciones

El resultado metacognitivo en los jóvenes de bachillerato refleja una madurez consciente de lo disciplinar, ya que su metacognición muestra mayor inclinación hacia lo

cognitivo que se articula para ayudar a otras materias y, en nuestro caso, a las propias disciplinas de literatura y cine, más que a los conocimientos personales. Sin embargo, los resultados expuestos en cuanto a lo personal, son extremadamente profundos en el reconocimiento del aprendizaje del yo. Los jóvenes se reconocen trabajadores, creativos, tolerantes, persistentes, sencillos, perseverantes, empáticos, líderes y prácticos, lo que demuestra que incitarlos a la reflexión puede ir articulando saberes que resultan admirables en jóvenes de esa edad.

6.2.1 Corpus y resultados de la primera aplicación en 2013

Para la aplicación del Modelo se ofrecieron varios textos literarios minificcionales como opción, para que fueran los alumnos quienes decidieran con cuál texto querían trabajar, de acuerdo a diferentes factores como la comprensión del texto, la dificultad, la posibilidad de análisis o investigación, la percepción artística del texto, etc. Para la primera implementación se ofrecieron siete textos como opción, cinco de ellos son minificciones narrativas y dos minificciones conceptuales; la minificción no narrativa se concretó en “Enanos” de Augusto Monterroso e “Isósceles” de Hipólito G. Navarro¹³⁹. Otra de las características de esta primera implementación es que se utilizó un texto sin título para enfrentar a los alumnos a las particularidades de la minificción y motivarlos a una mayor interpretación textual. Los autores de los textos son de diferentes

¹³⁹ El texto “Isósceles” pudiera considerarse narrativo por la claridad en la relación del triángulo amoroso, sin embargo la disposición de las palabras permite que propiamente no haya una narrativa, sino solo una secuencialidad de adverbios y verbos.

nacionalidades, la mayoría de ellos son latinoamericanos contemporáneos, pero también se incluyeron algunos europeos de diferente época para observar las preferencias de los alumnos. Se ofrecieron textos del autor hondureño Augusto Monterroso, del venezolano Gabriel Jiménez Emán, del argentino Isidoro Blaisten, de Fernando Aínsa, de nacionalidad hispano-uruguaya, de los españoles Hipólito G. Navarro y Ángel Olgoso, y del alemán Georg Christoph Lichtenberg del siglo XVIII.

A continuación indicamos el orden en que se presentaron los textos entregados a los alumnos.

La búsqueda

Esas sirenas enloquecidas que aúllan recorriendo la ciudad en busca de Ulises.

Gabriel Jiménez Emán

El principio es mejor

En el principio fue el sustantivo. No había verbos. Nadie decía: “Voy a la casa”. Decía simplemente: “casa” y la casa venía a él. Nadie decía: “te amo”. Decía simplemente: “amor” y uno simplemente amaba. En el principio fue mejor.

Isidoro Blaisten

Isósceles

Interesa enriquecerse paulatinamente.

Enriquecerse paulatinamente interesa.

Paulatinamente Enriquecerse inTeresa.

Hipólito G. Navarro

Conjugación

Yo grité. Tú torturabas. Él reía. Nosotros moriremos. Vosotros envejeceréis. Ellos olvidarán.

Ángel Olgoso

Sin título

Llovió tan fuerte que todos los puercos se limpiaron y todos los hombres se enlodaron.

Georg Christoph Lichtenberg

La rebelión de los objetos II

Ese día la plancha se rebeló y empezó a arrugar las camisas.

Fernando Aínsa

Enanos

Los enanos tienen una especie de sexto sentido que le permite reconocerse a primera vista.

Augusto Monterroso

Elementos de análisis

La siguiente tabla muestra la relación de los siete equipos en la elección de los textos minificcionales y entre las Palabras desconocidas, los Rasgos analizados, las *Claves de significado* y el Monoconcepto; de esta forma se puede apreciar la excelente implementación del Modelo en un primer acercamiento a la minificción. La Tabla 22 condensa el trabajo realizado en la implementación 2013 y deja ver resultados positivos en los siguientes aspectos:

- Una selección de textos que van de lo narrativo a lo conceptual
- Una amplia búsqueda de vocabulario que permitió una mejor comprensión del texto
- Un análisis profundo de rasgos literarios que también incluye el estudio de las *Ausencias en la minificción literaria*
- Una buena búsqueda de información contextual de áreas afines artísticas como la misma literatura, el teatro, la danza, la lingüística, la gramática, la mitología

y la música, y áreas no tan afines como la ciencia, la matemática y la biología

- Una comprensión cabal de las características de un monoconcepto y en los casos en que se utilizan más de dos palabras se percibe una abstracción compleja del sentido conceptual del texto

Tabla 22. Relación entre elementos de la primera implementación en 2013

Texto y autor		Palabras desconocidas	Rasgos analizados	Claves de significado	Monoconcepto
Ficción narrativa	“El principio es mejor” de Isidoro Blastein	Amor, principio, mejor	Verbos y repetición	Música, danza y literatura	Pasado
	“Conjugación” de Ángel Olgoso	envejeceréis, moriremos, torturabas	Título, conjugación y verbos	Literatura, Gramática, ciencia y arte	Descomponer
		Vosotros, envejeceréis, torturabas	Artículos, verbos, punto y seguido	Arte, ciencia, gramática	Olvido
	“La rebelión de los objetos II” de Fernando Ainsa	Rebelar, empezar, arrugar	Pronombre demostrativo, verbo en pretérito, verbos no conjugados	Arte, literatura y música	Rebelar
	Sin título de Georg Christoph Lichtenberg	Fuerte, puerco, limpiar	Adverbio, adjetivo, conjunción	Música, biología, autor	Cambio de nivel social
Ficción no narrativa	“Isósceles” de Hipólito G. Navarro	Interesa, enriquecerse, paulatinamente	Mayúsculas, orden de palabras, espacio y tiempo	Matemática, teatro, literatura	Triángulo amoroso
	“Enanos” de Augusto Monterroso	Sexto sentido, reconocer, primera vista	Sujeto, verbo transitivo, efecto/consecuencia	Lingüística, poesía, biografía, mitología, etimología	Prejuicio

Elección de textos



Es necesario observar cuál fue la selección de textos para advertir el comportamiento de los alumnos al enfrentarse por primera vez a la minificción literaria. El único texto que no se eligió para trabajar fue el narrativo de Gabriel Jiménez Emán “La búsqueda”. En conversaciones con los alumnos encontramos que ellos evitaron trabajar con este texto por la falta de comprensión ante su característica intertextual¹⁴⁰: las referencias de recomposición del mito homérico no atrajeron a los estudiantes, aunque no les fueran ajenos los mitos de sirenas. La mayoría comentó que prefería trabajar con textos que comprendieran a la perfección para poder realizar un buen análisis que, consecuentemente, los llevara a una buena interpretación audiovisual.

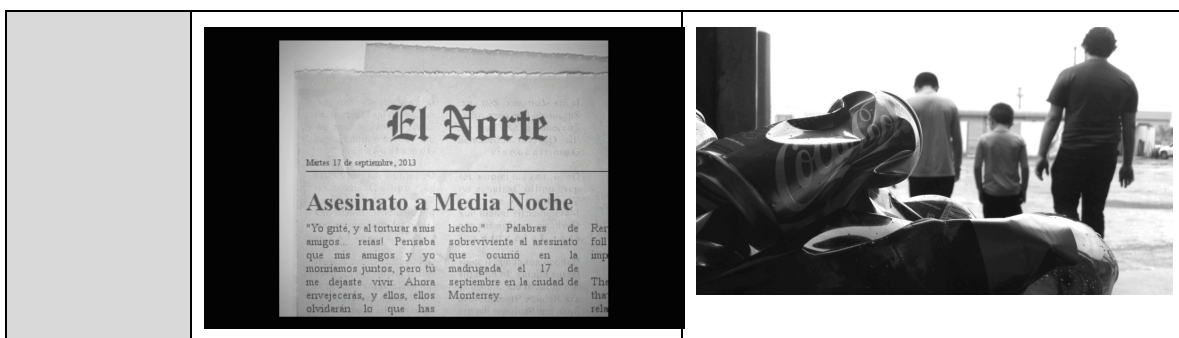
El texto de Ángel Olgoso “Conjugación” fue seleccionado por dos equipos diferentes, sin embargo los resultados del análisis son muy extremos e interesantes. En esta primera implementación, nos resultó muy novedoso que se siguieran procesos tan diferentes de análisis literario y transdisciplinar, que llevaron a interpretaciones extremas en humor, tono y trascendencia al realizar un texto audiovisual de 30 segundos. El texto “Yo grité. Tú torturabas. Él reía. Nosotros moriremos. Vosotros envejeceréis. Ellos olvidarán” llevó a un equipo (Equipo 1) a pensar en una de las problemáticas más trascendentes de la zona noreste del país: el secuestro; y a otro equipo (Equipo 2), a la

¹⁴⁰ Debemos reconocer la complejidad de este texto por su intertextualidad característica de la minificción; en este texto se exigía a los alumnos, en la Dimensión Contextual, un enorme reto para abarcar la complejidad del mito homérico y el mito de las sirenas. Evidentemente, reconocemos que también implicaba un mayor involucramiento docente para trabajar con la carencia de conocimientos previos por parte de los alumnos.

personificación de una lata de refresco que muere a manos del consumidor. La Tabla 23, presentada a continuación, contrasta los procesos experimentados por los equipos mediante un resumen de su trabajo en el Modelo.

Tabla 23. Contraste de procesos de trabajo por equipo ante el texto de Ángel Olgoso en implementación 2013

	Equipo 1	Equipo 2
Monoconcepto	Descomponer / Desesperanza	Olvido
Diseño y Traducción	<p>En la edición se utilizó un cambio en la saturación para reforzar la idea de que el video es siniestro.</p> <p>En el audio se utiliza música sin letra con tonos aterradores, audio en <i>off</i> de gritos y risas intensificados para resaltar el tema.</p> <p>Utiliza una toma fija hacia el pasto y las plantas y resalta la lluvia para centrarse en algo tenebroso y dar la sensación de que el lugar está alejado de la sociedad.</p>	<p>Los encuadres de primer plano dan un sentido negativo y un sentimiento de olvido y carente de importancia.</p> <p>La edición con efecto de desvanecimiento indica que cada acción del relato llega a su fin.</p> <p>La música revela que no se puede detener lo inevitable: el consumismo.</p>
Audio	<p>Sonidos intensos de lluvia.</p> <p>Voz en <i>off</i>: grito, disparo, hombre riendo.</p>	Voz en <i>off</i> : narrador relata la minificción literaria.
Sinopsis	Un secuestro conduce a un asesinato y a una nota de periódico que muestra la crueldad-cotidianidad de estos crímenes. A través de 2 tomas y sonido intenso se presentan las acciones.	Los objetos después de su uso tienen a tirarse y a olvidarse por los consumidores. A través de 6 tomas se cuenta la vida de un producto en manos del consumidor.
<i>Stills</i>		



A partir de lo anterior, advertimos que, ya para esta primera implementación, los alumnos muestran una respuesta muy positiva al reto del Modelo, muestran un afán por encontrar análisis profundos que los lleven a buenas interpretaciones. Los alumnos se muestran inquisitivos, complejos y creativos, destacamos un emplazamiento total en una realidad social de seguridad y en otra realidad social del consumismo. Los dos resultados son en extremo valiosos, como es extremo su resultado interpretativo. El Modelo brinda flexibilidad para seleccionar un mismo texto, pero lleva a interpretaciones completamente diferentes aunque se sigan procesos de transdisciplina y metacognición muy parecidos.

Análisis literario

Podemos observar que tanto los objetivos como las competencias se cumplen en gran medida en esta primera implementación. La Tabla 22 es un ejemplo de ello, pero sobre todo hay que considerar las *Reflexiones de conocimiento* de la Dimensión del Alumno, tanto en el Grado de Deconstrucción como en el Grado de Expansión.

Los tres objetivos del Grado de Deconstrucción y Dimensión del Medio –“2. Implementar la teoría literaria para estudiar un texto”, “3. Reconocer, ejemplificar y explicar detalles específicos de la teoría literaria” y “6. Diferenciar los rasgos literarios

más representativos para construir significado”– se cumplen de forma excelente en la implementación del año 2013. La mayoría de los rasgos analizados presenta buena profundidad, buena coherencia y son pertinentes para destacar significados trascendentes. En el trabajo con Palabras desconocidas, el 90% de los alumnos hicieron un análisis sencillo, donde solo escribían de forma literal algunas palabras que permitieran definir el término que buscaban significar; mientras que solo un equipo lo hizo de forma amplia, en donde observamos varias oraciones. En cuanto a los Rasgos analizados podemos considerar que 6 de los 7 equipos hicieron un buen análisis, destacando de forma profunda y pertinente pronombres, artículos, verbos, punto y seguido, adverbios y repeticiones: este análisis gramatical –en su mayoría– fue muy útil para lograr interpretaciones perspicaces.

En sus Reflexiones intermedias y finales, el 80% de los alumnos destacó de forma muy positiva el análisis literario. Transcribimos algunas de las aportaciones que resultan más significativas por enfocarse en lo positivo de esta parte de deconstrucción y análisis:

- “con la técnica para analizar textos literarios aprendí que es muy importante desglosar toda la información para obtener más cosas con las que trabajar para hacer los videos. Me ayudó mucho a tener muchas ideas”
- “el estudio del texto me ayudó para tener más claro cómo expresar lo que el texto transmitía y cómo plasmarlo en el audiovisual”
- “el proceso de preguntas me fue de suma utilidad, pues me hizo pensar en aspectos del texto que no había notado [...] una vez que empecé a analizar las palabras del texto por separado, mi mente se fue abriendo para poder llegar a una idea [...] pude analizar más profundamente todo el texto y hacer importantes conexiones entre varios hallazgos significativos que me ayudaron

mucho en la comprensión del texto”

- “pienso que la propuesta para analizar textos es una buena forma de desmenuzarlos y encontrar detalles importantes que podrían ser útiles al realizar el audiovisual”
- “la técnica de preguntas se me hizo muy eficaz [...] en medida que entendía más preguntas es más fácil desarrollar ideas para realizar un buen trabajo”
- “sin el estudio del texto no hubiera podido entender qué era lo que en verdad quería transmitir y lograr en la minificción”
- “el proceso del estudio del texto para realizar el audiovisual me ayudó para poder traducir la idea del mundo ficcional al mundo real y convertirla en un ejemplo de la vida diaria”
- “sobre la técnica para analizar textos literarios: me ayuda a obtener un significado más profundo del texto”
- “me sirvió para destruir completamente un texto, al menos lo más que pudimos”
- “me ayudó especialmente, para no quedarme ciclado en solo algunas ideas que tenía y poder abrirme a más posibilidades”

Estas aportaciones reflejan unas competencias evidentes en la sensibilidad con respecto al arte, en la apreciación del género literario y en la experimentación del arte como identidad. También se destacan las competencias en comunicación que lleva a los alumnos identificar e interpretar ideas y conceptos presentes en los textos, pero sobre todo les motiva para considerar el contexto en el que están recibiendo el texto, a la hora de trazar la significación de las ideas.

El otro 20% de los alumnos simplemente no hizo mención sobre la importancia del análisis literario o simplemente su mención se inclinaba a la dificultad (que no por ello inutilidad) del análisis. Algunas de sus aportaciones se concretaron en los siguientes términos:

- “la parte del análisis que presentó más dificultad para mí fue la de identificación de rasgos, ya que me fue difícil encontrar rasgos que pudieran tener una importancia significativa al realizar el audiovisual”
- “el análisis es una forma compleja de entender un texto, pero pienso que no siempre es necesaria, ya que uno puede llegar a entender e interpretar textos menos detalladamente”
- “una de las dificultades que tuve para comprender el texto fue que una palabra no la entendía”

Las dificultades planteadas por los alumnos no implican falta de utilidad del análisis propuesto en el Modelo, sino solo una complejidad para articular desde su esfuerzo las interpretaciones y significaciones de los textos. Para nosotros resulta evidente que estas aportaciones debieran llevar, en estos casos particulares, a un acompañamiento docente más cercano y puntual del análisis literario, mientras se logra una autonomía y un dominio más comprometido en el estudio literario. Si partimos de estas evidencias concluimos que los primeros objetivos y las competencias exceden lo esperado en la implementación del Modelo, y que los alumnos observan a la literatura, a la minificción, desde otra perspectiva, que los lleva a niveles más complejos y profundos de interpretación y de trascendencia artística.

Contextualización para la transdisciplina

En 2013 los alumnos tuvieron una impresión muy pobre de las *Claves de significado*, sus aportaciones en general fueron negativas, no solo centradas en la dificultad, sino también en la poca utilidad de estas para destacar significados. Se podría afirmar que se cumplió el objetivo “4. Reconocer las estructuras contextuales que generan significado en textos artísticos” de forma suficiente, pues según el resumen de la Tabla 22 los alumnos, en su totalidad, buscaron 14 disciplinas diferentes para comprender de mejor manera los significados contextuales de diferentes elementos del texto; buscaron términos en las áreas de música, danza, literatura, gramática, arte, ciencia, biología, matemáticas, teatro, lingüística, poesía, biografía, mitología y etimología. Sin embargo la competencia que los lleva a valorar, en la Deconstrucción y en el Contexto, el pensamiento lógico de la comunicación en su vida cotidiana no se cumple de forma satisfactoria.

A continuación presentamos algunas de las opiniones de los alumnos que dejan ver esa poca valoración lógica de la necesidad de conectar conceptualmente los elementos con otras disciplinas:

- “las claves, la verdad no me ayudaron mucho a comprender el texto”
- “las partes que más se me dificultaron fueron las dimensiones del contexto, porque había pocas cosas que se relacionaran con el relato”
- “la parte del análisis que se me presentó más difícil fue la búsqueda de claves que tuvieran una relación mínima con el texto”
- “no se encontraron tantas claves como esperaba”
- “no hubo ninguna clave que ayudara a la intencionalidad”
- “la parte del análisis que más se me dificultó fueron las claves y que es

necesario buscar información en diferentes recursos”

- “la parte del análisis más difícil para mí fue la de las claves y sus significados, porque no encontraba nada que tuviera relación con el título del fragmento”
- “las partes más difíciles para analizar más que nada fueron las claves, ya que como este minirrelato no tenía título se complicó buscar claves que tuvieran sentido o relación con el minirrelato”

De manera general, el 60% de los alumnos tuvo una opinión desfavorable de las *Claves de significado*, en general, aunque, en su Reflexión final hicieran algunas menciones positivas. Esta dificultad tuvo que ver con la falta de comprensión del concepto o de la disciplina de forma articulada, para una comprensión más compleja de una realidad textual. Observamos, en consecuencia, una valoración superficial de la transdisciplina en esta primera aplicación del Modelo.

Por último, de las aportaciones positivas, podemos destacar valoraciones de la lógica literaria y comunicacional que muestran un conocimiento específico del mundo:

- “Las claves de significado me ayudaron a comprender mejor el texto, pues me dieron una visión del mundo real acerca de los mismos rasgos que analicé del microrrelato. Así pude ampliar mi visión de estos rasgos [...] durante el proceso aprendí a analizar un texto no solo desde el contexto del autor, sino también desde el conocimiento del mundo a través de los años (gracias a las claves de significado)”
- “las claves me ayudaron a entrar en un mejor contexto y así comprender mejor lo que el microrrelato trataba de decir [...] las claves nos permitieron adentrarnos en el contexto y así no solo irnos por lo literal, sino irnos más allá”

- “las claves me dieron una vista más amplia del contexto y pude ver más allá”.

Estos alumnos, aunque son los menos, reconocieron la importancia de las estructuras disciplinarias que aportaban más significado a lo propio. Es importante mencionar que algunos de ellos, que manifestaban dificultad en el momento de investigar sobre otras disciplinas, en la reflexión final mencionaban como relevante lo aprendido en las Claves. Destacamos, en gran medida, las pocas valoraciones positivas de las Claves en esta primera implementación, porque demuestra que algunos alumnos son conscientes de la necesidad de lo transdisciplinario para la comprensión contextual de los mensajes.

En esta parte, por ser de las más importantes, esperábamos resultados más favorables o positivos hacia la apreciación y valoración de lo transdisciplinar, aunque por ser una de las dimensiones en las que la didáctica transdisciplinar es más exigente, retadora e innovadora también se comprende la dificultad que los alumnos mostraron.

Abstracción, Traducción e Intencionalidad

La parte central del Modelo es el Monoconcepto y este les permite a los alumnos alcanzar el objetivo “5. Abstraer el significado más importante del texto literario estudiado”. El resultado esperado era que los alumnos pudieran determinar un solo concepto para demostrar la comprensión total del texto analizado. En este sentido los alumnos cumplieron el objetivo, pues 5 de 7 equipos lograron, con una sola palabra, abstraer la totalidad del texto (pasado, desamor, descomposición, rebelar, prejuicio); pero solo dos alumnos, en sus reflexiones, hicieron menciones positivas sobre la importancia del Monoconcepto:

- “la clave que definió la intencionalidad de mi texto fue el monoconcepto que elegí, pues es el tema del microrrelato. Así pude tener una idea más clara de lo que encerraba el microrrelato”
- “el monoconcepto después de buscar las claves me ayudó más a que la realización del análisis fuera un poco más fácil”

En sus reflexiones, estos dos alumnos valoran los conceptos del texto, es decir que articulan desde él su interpretación. El resto no considera al Monoconcepto como elemento importante para expresar sus ideas. Creemos, sin embargo, que sí se logró la competencia disciplinar de comunicación: identificar los conceptos implícitos en los textos, pues los alumnos lo expresan en sus tablas; pero no se cumplió la competencia genérica, centrada en la valoración del pensamiento lógico, en el proceso comunicativo, porque los alumnos no lo expresan como algo útil para su trabajo.

En este mismo tenor, los alumnos, al pasar al Grado de Expansión en la Dimensión del Medio, en donde traducen los rasgos literarios a los códigos cinematográficos, lograron mejores resultados de lo esperado, pero en sus reflexiones no mostraron una verdadera comprensión de su capacidad expresiva y tecnológica. Solo una alumna hizo una aportación a este aspecto y fue para resaltar la dificultad de la traducción: “se me dificultó el momento de trasladar lo analizado en el microrrelato a un audiovisual porque entre mi pareja y yo teníamos muchas ideas pero ninguna se adaptaba completamente a lo queríamos expresar [...] la dificultad fue trasladar la metáfora que utiliza el autor a la vida cotidiana”. Esta dificultad era previsible, pues era la primera vez que los alumnos se enfrentaban a un esquema de trabajo que les exigiera vincular dos disciplinas para

producir una idea de forma artística.

Esta dificultad no niega el logro de los alumnos, porque para nosotros los objetivos “7. Aplicar la teoría cinematográfica en la construcción de un texto audiovisual” y “8. Seleccionar los rasgos del lenguaje audiovisual que reflejen las implicaciones de los rasgos literarios” se cumplen de forma excelente, ya que en las Tablas de Traducción el 80% de los alumnos presenta una justificación coherente entre el análisis literario y la planeación de códigos audiovisuales.

Esta mayoría de alumnos presenta tablas con un excelente uso del lenguaje cinematográfico para producir con justificación un mensaje. Las tablas que muestran mensajes pertinentes revelan una excelente competencia en la aplicación de estrategias comunicativas, según los objetivos que ellos mismos perseguían, y evidencian una excelente competencia en la utilización de códigos cinematográficos. A continuación presentamos algunos ejemplos:

Figura 18. Imagen de Tabla: Traducción / Verbo – Edición sin transiciones. Análisis del texto conceptual *Enanos* de Augusto Monterroso

<p>humanos, solo los seres mágicos.</p> <p><u>Verbo transitivo.</u> El verbo principal del microrrelato es “tienen”. Este no denota ninguna acción por parte del sujeto; simplemente da info. sobre los enanos. Además, está conjugado en tiempo presente. Por estas dos razones, puede interpretarse que el microrrelato no cuenta una historia, sino que en su momento un hecho.</p>	<p><u>Edición.</u> No se utilizan transiciones en ninguna parte del audiovisual. Las tomas se presentan de una manera sencilla y continua.</p>	<p>Se utiliza esta edición con el fin de evitar que el audiovisual cuente una historia. El propósito de esta edición es que el audiovisual transmita un hecho que puede ser afirmado.</p>
--	--	---

Figura 19. Imagen de Tabla: Traducción / Adverbio – Sonidos intensificados. Análisis del texto narrativo Sin título de Lichtenberg

Adverbio. solo un adverbio "tan" el cual intensifica el significado, causando más asombro.	sonidos. se intensifica el sonido de repentinamente a un nivel excesivo y exagerado.	El sonido en la escena de las monedas cayendo se intensificará a un volumen mayor de lo normal y así representar el cambio de esa lluvia tan fuerte.
--	---	--

En la primera figura podemos ver que la alumna comprendió a la perfección el sentido del texto no narrativo de Monterroso, porque a través del análisis del verbo “tienen”, ella explica: “no denota ninguna acción por parte del sujeto” y “puede interpretarse como que el microrrelato no cuenta una historia, sino que da a conocer un hecho”; a través de su interpretación, encuentra en la edición una forma de traducir lo literario a lo cinematográfico. Para ella, la minificción sin narrativa, sin relato, se traduce en la falta de transiciones, “con el fin de evitar que el audiovisual cuente una historia”, respetando la condición conceptual y serial del texto.

En la segunda figura observamos que el análisis del adverbio ‘tan’, referido a la lluvia excesiva, en el texto sin título de Lichtenberg, lo traduce el alumno a una intensificación del sonido de monedas: “se intensifica el sonido repentinamente a un nivel excesivo y exagerado” para representar el cambio de los puercos (personajes principales) a hombres, a causa del dinero excesivo. Este equipo traduce un elemento literario a uno de los códigos, más estrictamente, cinematográficos como es el sonido, esta es una excelente muestra de traducción que, repetimos, se logra en el 80% de los alumnos.

Las tablas de traducción, en esta implementación de 2013, muestran una expansión creativa que deja ver un buen uso de las tecnologías para comunicar, transmitir información y producir materiales artísticos. Estas competencias comunicativas de expresión, en conjunto con los objetivos de la aplicación de teoría cinematográfica y la selección de rasgos audiovisuales, se cumple de forma sobresaliente en la mayoría de los alumnos, aunque no reconozcan el alto grado de complejidad de la propia actividad.

En cuanto a la Intencionalidad solo existe una mención positiva: “me ayudó a saber bien lo que quería transmitir en el minificcional” y, aunque no es representativa, sí es muy significativa para su audiovisual; el resto de los alumnos no hace aportaciones al respecto, lo que significa, al igual que en los elementos anteriores, una falta de reconocimiento de la importancia que la expresión de la intencionalidad conlleva. Una ligera mayoría de alumnos (53%) no explora su capacidad autoral en la construcción de textos, pues no utiliza la declaración de la intención para titular su propia obra minificcional, sino que se completó parte de la tabla con el título de la minificción elegida; el 33% titula a su minificción con el monoconcepto que han articulado a partir del texto y el 13% no asigna un título a su texto audiovisual.

De entrada, esta información nos sirve para observar que los alumnos no están familiarizados, en bachillerato, con la construcción, planeación y producción de textos, de forma que ellos sean partícipes del hecho artístico; el grueso de los alumnos se mantiene al margen de la creación aunque no de la apreciación artística. La asignación de un título por parte del alumno nos sirve para observar sus competencias en cuanto al autorreconocimiento de su propia producción artística, esta habilidad le permite al alumno

reconocerse como autor o artista.

La designación de un título para su producción audiovisual, solo es una parte de la ‘Tabla de intencionalidad’, así que el objetivo “9. Planear, diseñar y crear un texto audiovisual con intención puntual” –a pesar de lo observado– se cumplió de muy buena forma. Casi la mitad de los alumnos utilizaron esta tabla para expresar ideas muy concretas que demuestran respuesta personal profunda, posturas críticas y reflexivas de su percepción y creación textual, y reconocimiento de ideas propias. El resto de los alumnos fueron mucho más directos en la expresión de su intencionalidad, de forma que no se demuestra una postura crítica que destaque ideas personales; en otros casos no hubo declaración de intencionalidad y en dos equipos observamos que la intencionalidad se compartía con el compañero de trabajo. Consideramos buenos ejemplos de intencionalidad los siguientes textos:

Figura 20. Imagen de Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto narrativo *El principio es mejor* de Isidoro Blastein

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto	El principio es mejor / conjugación quiero decir que muchas veces en la vida te sientes completamente feliz aunque muy probablemente en el futuro esa felicidad se convierta en tristeza y dolor así que hay que aprender a salir adelante y a recuperar esa felicidad que se creía tener en el pasado para hacernos mas fuertes y sobrevivir en este mundo. (es el ciclo de la vida)

Figura 21. Imagen de Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto sin título de Lichtenberg

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto: "llovió tan fuerte que todos los puercos se limpiaron" quiero decir que y todos los hombres se enlodaron?</p> <p>Puede ser que un día para otro tu vida pueda cambiar repentinamente, la cuestión sería ¿cómo nos gustaría recibir el cambio? ¿En qué circunstancias nos gustaría recibirlo?</p>

En ambos ejemplos, se manifiesta un evidente sustento de postura personal ante la reflexión y crítica de un análisis textual. Además, es claro el reconocimiento de las ideas y motivaciones propias que demuestran una excelente competencia para integrar nuevos conocimientos y perspectivas a su persona. Podemos decir que, también de forma excelente, se cumple el objetivo de planeación y diseño con intención puntual, por la claridad en la expresión y por los cuestionamientos que profundizan en ideas complejas de la vida.

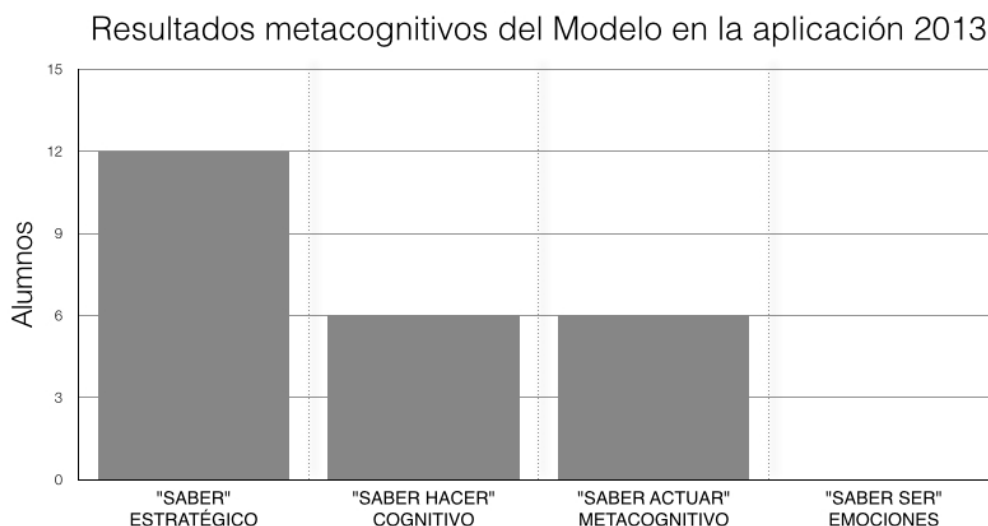
Reflexión de conocimiento

Uno de los mejores resultados que pudo arrojar la implementación del Modelo fue el alto grado de metacognición logrado por los alumnos. El 100% reflejó en sus actividades procesos de reflexión crítica, tanto en el Grado de Deconstrucción (reflexión intermedia) como en el de Expansión (reflexión final) y sus aportaciones mostraban desde lo más superficial de los saberes estratégicos-disciplinares hasta los más profundos como los metacognitivos personales. Resulta innegable que el objetivo "10. Reflexionar sobre el

propio proceso de recepción y producción estética, y sobre la metacognición” se logró de forma extraordinaria, pues cada alumno hizo por lo menos una mención a un tipo de metacognición específico. Los alumnos se mostraron muy competentes al pensar crítica y reflexivamente, porque a través de la producción de textos se da continuidad a un procedimiento indagador, para comprender la importancia del alcance de los objetivos propuestos por el Modelo y por el mismo alumno.

La siguiente figura muestra la tendencia de los resultados de metacognición en la aplicación del año 2013. Como era de esperar no hay ninguna mención sobre el “saber ser” o la efectividad personal en donde se destacan los sentimientos, puesto que no había ningún estímulo que se encaminara a destacar la percepción sensorial de los alumnos al realizar la actividad transdisciplinaria. La tabla muestra en el eje Y el número de alumnos y en el eje X la cantidad de alumnos que hicieron mención, en sus reflexiones, a cada tipo de metacognición.

Figura 22. Gráfica de resultados de metacognición en 2013



El 80% de los alumnos hizo aportaciones positivas sobre su aprendizaje disciplinar o estratégico y el 40% sobre aprendizaje cognitivo de trabajo en equipo y sobre aprendizaje personal. Se aprecia una tendencia en los alumnos a destacar los saberes estratégicos como los más relevantes de su aprendizaje.

A continuación se delimitan muestras de las aportaciones de los alumnos, que dejan ver la metacognición en cuanto a lo técnico o el “saber”:

- “al realizar mi proyecto aprendí a aplicar mi conocimiento teórico del cine a un audiovisual [...] aprendí y desarrollé la habilidad de utilizar ángulos y planos para expresar ciertas emociones y sentimientos en un audiovisual [...] aprendí a usar diferentes tipos de coloración [...] aprendí que me gusta el género dramático en cuanto a cine”
- “adquirí conocimiento, la habilidad de analizar textos, como en este caso el microrrelato”
- “también aprendí a dividir en dos la pantalla en la creación de un audiovisual”
- “aprendí que al leer algo hay que intentar profundizar lo más que se pueda en el texto. Hay que intentar descifrar el porqué de la elección de palabras del autor y el tiempo de los verbos”
- “aprendí que para lograr tomas perfectas se tienen que ensayar los movimientos del personaje y de cámara y así no tener ningún error a la hora de la grabación [...] también que debes de tener por escrito las tomas que quieres realizar y no improvisarlas en escena”
- “aprendí que el audiovisual por muy corto que sea tiene su finalidad y su lado laborioso”

- “aprendí que tienes que planear las cosas antes de hacerlas para tener los materiales necesarios para el audiovisual”
- “con este proyecto realizado aprendí lo que implica toda la realización desde un cortometraje hasta una película completa, todo el tiempo que necesita, la dedicación, no es solo juntarte un día a grabar, sino es toda la preparación desde actores hasta los escenarios y detalles físicos”
- “aprendí la importancia que tiene que el audio y la música estén organizadas”

Destacamos, de los ejemplos citados, la reflexión sobre “aprendí a aplicar mi conocimiento teórico del cine a un audiovisual” porque es una clara muestra del ‘Aprender a conocer’, que ayuda a la alumna a reconocer la aplicabilidad de los saberes, su declaración muestra inteligencia para asimilar en la realidad construida por ella un trasvase de lo teórico. El *ser re-ligado* de Nicolescu, en este caso, alude a la funcionalidad de la teoría a la práctica, pues ha establecido puentes entre los saberes.

También, destacamos la afirmación “aprendí que tienes que planear las cosas antes de hacerlas para tener los materiales necesarios para el audiovisual”, ya que en ella se observa un conocimiento estratégico como ‘Motivo de logro’, que reconoce la necesaria innovación en la ejecución para la consecución de objetivos y para orientarse hacia mejores resultados. Por último se destaca la aportación “Hay que intentar descifrar el porqué de la elección de palabras del autor y el tiempo de los verbos”, porque a través de ella se refleja la transdisciplina de forma puntual. Por un lado destaca el aprendizaje en literatura, después del proceso audiovisual, lo que le devuelve a la primera disciplina saberes enriquecidos; y por otro, materializa el objetivo de toda esta investigación en donde la literatura no es fin en sí misma y se presenta como un estímulo de conocimiento

que explora la capacidad creativa del alumno.

En general, las reflexiones se centran en la conciencia de las habilidades técnicas sobre cine y literatura. Subrayamos que los alumnos realizan análisis más profundos en literatura y que en cine tienen la posibilidad de reflexionar sobre lo teórico y lo práctico, como angulación de cámara, coloración, edición, tipos de planos, la importancia del audio y de los procesos de preproducción.

Son unos resultados muy positivos que se vuelven más trascendentes cuando observamos que algunos de estos alumnos enlazan estos conocimientos estratégicos con otros de mayor profundidad, como lo son los cognitivos de “saber hacer” y “trabajar con otros”. Estos saberes que se pueden utilizar bajo diferentes condiciones contextuales y se ligan al reconocimiento del Otro en los equipos de trabajo, son los que observan la transdisciplina y la relación entre los seres humanos. De estos saberes, que se van articulando más desde la propia persona, podemos destacar los siguientes:

- “aprendí que la organización y teoría van de la mano con la imaginación y los sentimientos, una no puede funcionar una sin la otra”
- “aprendí a unificar ideas mías con las de otra persona para lograr expresar lo que ambas pensábamos”
- “al realizar mi proyecto aprendí que, en algunas ocasiones, las situaciones parecen sencillas o no importantes; pero si vamos más allá, podemos descubrir la esencia y la profundidad que tienen estas”
- “lo que aprendí de esta técnica es que es muy útil estar informado del mismo tema sobre varios campos [...] lo que aprendí al realizar el proyecto es que se

requiere tiempo y que la simpleza es belleza”

- “al realizar mi proyecto aprendí a que hay que ser indagadores y pensar en grande, no quedarnos con nuestra primera opción y pensar en grande, no literalmente”

Destacamos algunas de las reflexiones de los alumnos, al ser reveladoras ante los aprendizajes más complejos de su realidad, porque están más relacionados con la persona y no dependen de ninguna disciplina. Por ejemplo: “la organización y la teoría van de la mano con la imaginación y los sentimientos” o “las situaciones parecen sencillas o no importantes; pero si vamos más allá, podemos descubrir la esencia y la profundidad que tienen estas” o “hay que ser indagadores y pensar en grande, no quedarnos con nuestra primera opción”. Estas tres reflexiones de los alumnos muestran conocimientos y prácticas relacionadas con la indagación y la conexión estratégica para saber más de la realidad. Observamos en ellas conocimiento compartido para enfrentar límites y destacar profundidad de pensamientos. Las reflexiones siguientes de “lo que aprendí de esta técnica es que es muy útil estar informado del mismo tema sobre varios campos” y “aprendí a unificar ideas mías con las de otra persona para lograr expresar lo que ambas pensábamos” son ejemplos evidentes de un excelente aprendizaje del trabajo colaborativo, de la empatía y la destreza para trabajar en equipo, así como también muestran un reconocimiento de la importancia transdisciplinar para mejorar la comprensión del conocimiento en sí. Es notable la capacidad de los alumnos en este nivel, para evidenciar una capacidad de aprendizaje creativo, para actualizar sus capacidades y darle nuevas oportunidades a su aprendizaje cotidiano.

El último grado de profundidad, que era el que más nos interesaba incentivar en los

alumnos, se concreta en la metacognición centrada en el autoconocimiento. De las aportaciones más interesantes podemos reseñar las siguientes:

- “al realizar mi proyecto aprendí que no siempre salen las cosas como te las imaginas”
- “internamente aprendí a no dejar que los demás controlen las formas en las que hago las cosas, ni dejarlas de hacer por lo que los demás piensen o digan y a nunca quedarse con los brazos cruzados”
- “una habilidad propia que me ayudó a la realización de esta tarea fue mi perseverancia y mi compromiso, pues aunque no fue lo más sencillo conseguir las tomas que quería, estaba determinada a plasmar visualmente y de la mejor manera posible las ideas que tenía [...] los factores que me impidieron realizar mi trabajo como esperaba: lo poco ágil que soy para expresarme de manera concreta y resumida”
- “la habilidad personal: la persistencia”
- “una de mis habilidades que me ayudaron a realizar el proyecto fue la creatividad, ya que sin ella habría sido muy poco original”

En las dos primeras dos aportaciones reflexivas observamos una tolerancia a la frustración y una flexibilidad para afrontar las dificultades que llevaron a los alumnos a lograr su objetivo. En las tres siguientes se aprecia un reconocimiento de habilidades o una carencia de las mismas, que representa una mayor agudeza de sí mismo y efectividad personal al destacar sus capacidades con autoconfianza y buena autoestima. En este nivel de profundidad observamos en el alumno, de forma positiva, una conciencia ante sus propias fortalezas y debilidades personales, buena capacidad para gestionar con

autonomía su aprendizaje y un manejo eficiente en sus estrategias personales para lograr un objetivo. Estos resultados de metacognición son de los más interesantes para observar la trascendencia del Modelo, porque los alumnos logran utilizar las disciplinas, las habilidades propias y la creación artística para articular los conocimientos desde su persona.

Autovaloración

El último aspecto que creemos importante observar, en esta primera implementación, es la reflexión de los alumnos hacia la autovaloración de su propio producto. Dicho aspecto resulta vital porque un alumno que se muestra satisfecho ante un producto, que exigió de él múltiples estrategias cognitivas con las que no estaba familiarizado, es un alumno propenso a desarrollar actitudes positivas ante su aprendizaje, a repetir las estrategias que lo llevaron al logro de la competencia o con mayor tendencia a retarse a sí mismo o a innovar para estar más satisfecho de sí mismo en futuros trabajos.

El 6% de los alumnos reporta una insatisfacción ante su producto: “no me gustó mucho ya que yo me lo imaginaba completamente diferente, pero a eso es a lo que te arriesgas al hacerlo en equipo”. Esta aportación constituye una mezcla de diferentes factores que presenta lo siguiente: resulta negativa la disposición de los actores, la falta de recursos necesarios y la falta de habilidades técnicas. El 26% no muestra ninguna valoración o se mantiene neutro al valorar su producto. El restante 68% de los alumnos, logró sentirse muy orgulloso de su producto:

- “mi opinión sobre mi producto es buena, creo que realmente logré aprender

varias cosas de este proyecto y considero que el audiovisual es bueno y plasma todo lo que interpreté del texto, junto con mi compañera”

- “pienso que mi producto de minificción fue bastante bueno y satisfactorio (de acuerdo a lo que quería plasmar y transmitir)”
- “mi producto de minificción en lo personal opino que quedó muy bien y supimos reflejar e interpretar el microrrelato y ponerlo a un audiovisual, quedé muy satisfecho con el resultado final”
- “siento que hicimos un buen trabajo al proyectar el minirrelato a la pantalla y que lo que sabíamos de él nos ayudó también”
- “pienso que el producto de minificción fue bueno, superó varias de mis expectativas y pude ver todo lo que se puede hacer con un texto de 11 palabras”
- “yo creo que aunque mi producto es básico y podría ser mejor, es muy bueno y está cumpliendo con las expectativas”
- “pienso que mi producto final fue muy bueno, ya que aparte de que las tomas son buenas y están bien justificadas, también me gustó la edición”
- “siento que quedó muy buen trabajo con el audiovisual, muchas de las ideas que teníamos las pudimos plasmar en el trabajo”

Las reflexiones de los jóvenes muestran una multiplicidad de inteligencias más *religadas* a la experiencia personal y a la gran capacidad de repensar-reflexionar sobre su producto audiovisual. Una de las grandes ventajas de esta autovaloración es que la evaluación centrada en la reflexión es, completamente diferente, a la evaluación sumativa y se encamina más a la evaluación formativa, a la valoración del esfuerzo y de la

cognición personal.

Esta implementación de 2013 es una excelente muestra de que la inclusión de una Dimensión del Alumno en la enseñanza –a través de estrategias metacognitivas– es una estrategia innovadora básica en la transmodernidad, cuando se quiere hablar de competencias sobre crítica reflexiva, sobre transdisciplina, pensamiento complejo, creatividad, transhumanismo y, sobre todo, cuando las pretensiones docentes se encaminan a articular, desde la persona, aprendizajes significativos para la vida. Para una visualización más detallada de cada una de las implementaciones se puede observar el Capítulo II, que se incluye en la Parte Tercera de la presente investigación, donde se evidencia el trabajo de cada alumno a través de las tablas trabajadas y los productos audiovisuales realizados.

6.2.2 Corpus y resultados de la segunda aplicación en 2014

En la segunda implementación se ofrecieron ocho textos a los alumnos, cuatro minificciones narrativas y cuatro conceptuales; estos textos conceptuales tampoco presentan título y se concretan en los textos de los escritores españoles Pedro Casariego Córdoba y Rafael Pérez Estrada, y en dos textos del mexicano Guillermo Samperio. La selección de este segundo tipo de minifcción (conceptual y sin título) se debe a la motivación que se pretende destacar en los alumnos, que ya presentan un grado de madurez más profundo en su enfrentamiento a la transdisciplina minificcional. Es evidente que la generalidad de los textos muestra una mayor complejidad narrativa y

conceptual, pues después de una primera implementación, los alumnos debían enfrentarse a una mayor motivación y reto de interpretación literaria.

Los textos narrativos son los siguientes: “Epitafio” del escritor argentino Carlos Vitale, “Cuenta atrás” del español Ángel Olgoso, “Cuento de horror” del mexicano Juan José Arreola y un texto de la escritora española Elena Arribas, que lleva por título “Casting”. En esta segunda aplicación también se seleccionaron textos de autores hispanoamericanos del siglo XX y contemporáneos. En esta ocasión abundaron más los de autores españoles, pues la intención era ofrecer más opciones de textos conceptuales y de textos escritos por mujeres, para que los alumnos tuvieran la posibilidad de hacer acercamientos al análisis narrativo desde otra perspectiva.

A continuación se presentan las minificciones de esta segunda aplicación, tal como se mostraron a los alumnos:

Epitafio

Vine, vi y me fui.

Carlos Vitale

Cuenta atrás

Siete decenios. Seis trabajos. Cinco infidelidades. Cuatro operaciones. Tres hijos. Dos latidos. Un suspiro.

Ángel Olgoso

Sin título

El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas.

Pedro Casariego Córdoba

Sin título

Mi cerebro naranja piensa a gajos.

Guillermo Samperio

Casting

Ella tuvo que besar a muchos príncipes antes de encontrar a su sapo azul.

Elena Arribas

Sin título

Con el ángel caído empieza la gravedad.

Rafael Pérez Estrada

Cuento de horror

La mujer que amé se ha convertido en fantasma. Yo soy el lugar de las apariciones.

Juan José Arreola

Sin título

La letra ene envidia a la eme porque esta tiene una nalga más.

Guillermo Samperio

Elementos de análisis

La siguiente tabla muestra la relación entre los textos y diferentes elementos de las tablas-estrategia del Modelo, para observar las mejoras en los resultados de la segunda implementación. Al igual que ocurría en la primera implementación, nos enfrentamos a seis textos con los cuales se trabajaron y, a primera vista, se observan mejoras en la cantidad y la calidad del trabajo desarrollado por los alumnos.

Los resultados positivos que se observan en la tabla se centran en los siguientes aspectos:

- La incidencia en la selección de textos, que abarcan desde lo narrativo a lo conceptual
- El 50% de los estudiantes que ampliaron la búsqueda de palabras desconocidas para mejorar la comprensión literal del texto
- La mejoría en cuanto a la profundidad, perspicacia y creatividad en la interpretación del análisis literario
- Búsquedas puntualizadas de un mismo elemento literario a partir de diferentes áreas de las humanidades como literatura, religión, historia, filosofía, sociedad, mitología, cultura, sentimientos, psicología, y de diferentes áreas como biología, ciencias de la salud o comercio
- Una excelente habilidad de abstracción a consecuencia de una comprensión profunda del texto literario, evidenciada en la determinación de un monoconcepto, de una sola palabra

Destacamos que 5 de 12 alumnos presentaron al final de su trabajo fuentes de información consultadas para la realización del mismo, además de que 1 de los 7 equipos entregó un guion audiovisual y un *shot list* como evidencia del trabajo previo a la realización audiovisual. Estas evidencias muestran que los mismos alumnos, retándose como creadores, reflejan excelentes competencias en el uso de las TICs para la investigación, la creación y el desarrollo de mensajes pertinentes, aunque no fueran requeridos para completar el Modelo.

Tabla 24. Relación entre elementos de la segunda implementación en 2014

Texto y autor		Palabras desconocidas	Rasgos analizados	Claves de significado	Monoconcepto
Ficción narrativa	“Cuento de horror” de Juan José Arreola	Fantasma, convertido, apariciones	Tiempo, narrador, lugar	Literatura, mitología y religión	Añoranza
	“Cuenta atrás” de Ángel Olgoso	Decenios, infidelidades, trabajos, operaciones, latidos, suspiros	Sustantivos, oraciones cortas, degradación, personaje	Ciencias de la salud, historia, matemáticas	Recordar
	“Epitafio” de Carlos Vitale	Epitafio, venir, ver, irse	Título, tiempo verbal, tipos de verbos, pronombres, conjunción y puntuación	Historia, sociedad, literatura, comercio	Indiferencia
Ficción no narrativa	Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio	Cerebro, naranja, gajo	Tiempo, narrador, metáfora	Biología, psicología, filosofía	Desprendimiento
		Cerebro, naranja, gajo	Verbo, sustantivo, adjetivo	Ciencias de la salud, biología, psicología	Estrés
	Sin título (letra n) de Guillermo Samperio	Envidia, nalga, letra	Verbos, sustantivos, artículos	Cultura, historia, arte, sociedad, sentimientos, comercio	Celos
Aforismo de aristóteles		Desatar, nudo, saber, hecho	Conjugaciones, verbos, sujeto	Literatura	Conocer para actuar


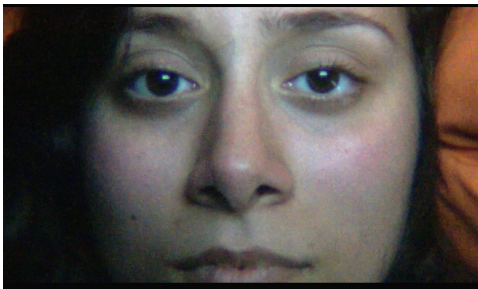


Elección de textos

En esta segunda ocasión, en la que los alumnos se enfrentaban a textos minificcionales, manifestaron sentirse, obviamente, más familiarizados y mejor preparados para afrontar los análisis de textos literarios y para la creación de textos

audiovisuales. Los textos que no se seleccionaron en esta segunda aplicación fueron dos conceptuales sin título: uno de Pedro Casariego Córdoba y otro de Rafael Pérez Estrada, y el narrativo “Casting” de Elena Arribas. Los alumnos no mostraron un desagrado o falta de comprensión para evitar la selección de los textos de Elena Arribas y Rafael Pérez Estrada, simplemente expusieron una inclinación perceptiva y estética más favorable hacia otros textos con mayor riqueza literaria, según mencionaron. En el caso del texto minificcional de Pedro Casariego Córdoba se eligió por un equipo, pero después de trabajar con él se cambió de elección, pues el equipo lo consideró extremadamente complicado, aunque sí con posibilidades para representarse de forma conceptual en audiovisual.

Por otra parte, el texto sin título de Guillermo Samperio “Mi cerebro naranja piensa a gajos” fue seleccionado por dos equipos. Sus análisis los llevan a explorar, por un lado (Equipo 1) las capacidades de la mente, como el desprendimiento de recuerdos; y, por otro lado, (Equipo 2), la fragmentación de la realidad, como una obsesión de la persona. La siguiente tabla muestra de forma resumida el trabajo de los equipos y los resultados alcanzados ante el mismo texto de Samperio, que a través del mismo Modelo, logran trabajos muy diferentes, pero igualmente interesantes.

Tabla 25. Contraste de procesos de trabajo por equipo ante el texto de Guillermo Samperio en la implementación 2014

	Equipo 1	Equipo 2
Monoconcepto	Desprendimiento	Estrés
Diseño y Traducción	<p>El verbo en presente “piensa” se traduce como la técnica de <i>stopmotion</i> en plano completo, que significa que muchos pensamientos forman una idea, así como muchas fotografías una acción.</p> <p>Se utilizan varios colores como símbolo, como el naranja en el cerebro que significa creatividad.</p> <p>Se utiliza un fondo negro en la escenografía para representar que en el tiempo y en el espacio no pasa nada, así como no pasa nada en el cerebro, solo en el tiempo alrededor de este.</p>	<p>El adjetivo “mi” es egoísta, se centra en la persona, por lo que se utiliza un ángulo cenital que muestra la cara de la persona que significa que no adopta otros puntos de vista.</p> <p>Hay una victimización de la protagonista, se siente inferior y se presenta con ángulos en picados para mostrarse débil y vulnerable.</p> <p>Los gajos se representan como sonido de bomba que altera a los seres humanos, así ella se altera cada vez que continúa con su misma línea de pensamientos, lo que simboliza que ella misma destruye su paz a través de pensamientos negativos.</p>
Audio	No hay música ni sonidos	En <i>off</i> : sonido de balas de cañón cada vez más intensificado
Intención	“nuestros pensamientos y recuerdos son un elemento de nuestra vida, que en ciertas situaciones es posible olvidarlos e incluso dejarlos atrás; pero que a su vez se pueden retener, como pasa con una naranja y sus gajos”	“las personas tendemos a pensar que nuestros problemas son más complicados de lo que realmente son y esto hace que perdamos el enfoque y no veamos el problema como un todo, sino solo el lado negativo”
Sinopsis	Vemos a un cerebro descomponerse en diferentes partes a través de una animación <i>stopmotion</i> para representar que solo en el cerebro suceden las cosas.	Es la historia de una mujer que cada vez está más ensimismada en sus pensamientos negativos, sus recuerdos de pequeña también son negativos y no la dejan vivir en paz.
Stills		
		

Son excelentes los ejemplos anteriores, ya que muestran una sutileza más fina en la profundización de las interpretaciones textuales y una respuesta mucho más madura ante todo el proceso transdisciplinario del Modelo, por ello transcribimos la intencionalidad de ambos discursos. Ante un mismo texto, ambas interpretaciones –una conceptual y otra narrativa– evidencian un afán más intencionado por lograr mejores resultados, los equipos muestran mayor seguridad en la innovación de estrategias técnicas y mayor dominio de la comunicación audiovisual a través de mayor complejidad en el análisis. Estas implementaciones destacan en las técnicas que se han utilizado, pues en los productos ficcionales se utiliza el sonido como principal proveedor de significado y la técnica *stop motion* como símbolo de la fragmentación de las ideas.

Análisis literario

A diferencia de la primera implementación, en donde solo un equipo logró una investigación extensa, en esta ocasión aumentó el número a cuatro equipos; estos ampliaron –en cantidad– los significados y –en calidad– las explicaciones, porque fueron más originales en la búsqueda polisémica de las Palabras desconocidas. En cuanto al análisis literario, nos consta que se cumplieron los tres objetivos: “implementar teoría literaria...”, “explicar detalles teóricos...” y “diferenciar rasgos representativos”, porque se siguió una misma tendencia, ahora en 5 de 7 equipos los rasgos eran extensos y explicativos, algunos incluían ya terminología cinematográfica, otros aumentaron el número de Rasgos analizados de 3 a 4 o incluso 5 rasgos literarios analizados, otros presentaban interpretaciones más originales y perspicaces o eran más profundos en los detalles del análisis.

En la mayoría de los equipos hubo pertinencia en el análisis del narrador, en el manejo del tiempo y del espacio, en la interpretación de las oraciones cortas o de la puntuación; así como en las figuras retóricas, como la gradación y la metáfora; y detalles específicos en cuanto a gramática, como los verbos, las conjunciones, los sustantivos, los adjetivos, los artículos o los pronombres. Aunque el logro de los objetivos, nuevamente en esta segunda implementación fue sobresaliente, los alumnos siguen indicando que tienen dificultad para el estudio del texto, para encontrar significados trascendentes, para pensar en lo connotativo de los textos y para conectar rasgos del análisis.

Aumentó a 92% el porcentaje de alumnos que hacían notar en sus reflexiones intermedias y finales lo positivo y útil que resulta el estudio de texto para el proceso transdisciplinario. Es decir, solo 1 alumno de los 12 no hizo ninguna mención al respecto. Las aportaciones más positivas fueron las siguientes:

- “las preguntas me han servido para encontrar más relaciones en las partes del texto y darme cuenta de cómo he pensado durante el proceso de reflexión”
- “a medida que mi compañera y yo comenzamos a analizar el microrrelato con la técnica propuesta para esta actividad, nos dimos cuenta de lo profundo que este era”
- “mi opinión sobre el análisis de textos es que de alguna manera este nos ayuda a ver de manera más profunda el significado de las cosas”
- “mi opinión en cuanto al análisis de textos es que es una herramienta útil para poder conocer a fondo las ideas y el mensaje que un autor quiere transmitir”
- “me agradó la idea de analizar de esta manera los textos porque nos da pie para poder empezar la investigación, comprender lo que el autor nos quiso decir con

su texto”

- “definitivamente, cuando utilizas preguntas para entender el significado de un texto te hace preguntarte más allá de lo que estás acostumbrado, llegando a nuevas preguntas con diferentes respuestas logrando así explorar alrededor de tu microrrelato”
- “esta técnica que se utiliza para desintegrar todo el minirrelato es muy efectiva en el sentido de que vas analizando cada palabra, cada rasgo facilitando la interpretación de todo el conjunto [...] el hecho de que haya tantas tablas y grados de deconstrucción sirve para no dejar ningún pedazo de minirrelato sin darle significado y para sacar interpretación lo más que se pueda”
- “mi opinión sobre el análisis de texto es que es muy útil, por la forma en la que descompones todo el texto, pude comprender de mejor forma el texto y obtener ideas sobre su realización [...] todo el estudio del texto me sirvió para lograr concretar todas las ideas visualmente”
- “normalmente, en las clases de literatura, yo analizo lo que está presente en los textos, pero no suelo buscar palabras desconocidas ni claves”

Todas las aportaciones nos parecen relevantes, pero en especial, la última nos parece importante porque va destacando las diferencias entre una regularidad de estudio literario tradicional y nuestra particular propuesta transdisciplinaria que le permite conectar más significados. Las aportaciones valoran al análisis literario para experimentar pensamiento lógico en las intenciones del autor del texto, en la profundidad del género más allá de lo evidente y en la apreciación de las interpretaciones para darle un sentido más trascendente a la literatura: una trascendencia transdisciplinar.

Contextualización para la transdisciplina

En el año 2014, la percepción positiva ante las Claves de significado fue increíblemente mejor. Del 60% que pensaba negativamente ante las Claves, ahora el 75% de los estudiantes manifestaron una enorme utilidad en la búsqueda conceptual transdisciplinaria para destacar significados trascendentes. Los alumnos ya estaban familiarizados con los requerimientos de esta parte y su valoración fue mucho más profunda y articulada para la comprensión del texto analizado, aunque considerarla como útil no implica que les siga pareciendo sencilla la búsqueda transdisciplinaria. Los alumnos consultaron, al igual que en la primera implementación, 14 disciplinas diferentes, pero ahora se centraron en las de literatura, mitología, religión, ciencias de la salud, historia, matemáticas, sociedad, comercio, biología, psicología, filosofía, cultura, arte, sentimientos.

Las declaraciones de los alumnos muestran una gran valoración hacia la Dimensión del Contexto que permite emplazar significados y un acercamiento, más concreto, al viaje de los conceptos de Bal. Las aportaciones más destacadas son las siguientes:

- “las claves me ayudaron para poder conjuntar las partes del minirrelato en un mismo aspecto (cultural/social) ya que al investigarlas me di cuenta que todas las claves tenían un significado cultural o social, lo cual me ayudó a crearles una relación”
- “me gusta mucho esta manera de analizar textos porque abarca muchos aspectos que ayudan a una comprensión más amplia, por ejemplo las claves [...] por ello la clave cultural sobre cómo se ha usado la frase que inspiró este microrrelato fue la más útil, pues pudimos analizar que trata de la indiferencia”

- “gracias a las claves de significado pudimos ver la importancia que se le daba a las nalgas en épocas pasadas, y que todavía se les da hoy en día y las comparamos con una calificación, ya que al momento puede parecer muy significativo e importante, pero al ver la imagen en grande es mucho menos significativa”
- “las claves de significado me permitieron comprender de una mejor manera el texto ya que como lo mencioné anteriormente, me hizo la tarea más fácil a la hora de crear ideas”
- “las claves de significado me permitieron comprender diferentes perspectivas sobre las apariciones de los fantasmas, que nos ayudaron a pensar diferentes formas en las que se pueden aparecer los fantasmas en el audiovisual [...] al investigar sobre distintas áreas, encontramos nuevas perspectivas sobre cómo representar los recuerdos del personaje y su ubicación”
- “decidimos que el personaje principal fuera mujer porque al investigar averiguamos que las mujeres tienden más a pensar las cosas mucho antes de actuar y, ya que esta era la realidad que queríamos presentar, decidimos utilizar un personaje femenino”

Las reflexiones destacan la importancia de la investigación de las Claves para conectar significados, para generar ideas y para crear conceptos; las dos últimas, nos resultan muy trascendentes porque nos cuestionan una de las tablas del Modelo, ya que los alumnos vinculan las Claves a la intencionalidad y a la traducción que hacen al audiovisual. Estos alumnos apuntan que las Claves se pueden materializar en los audiovisuales y este es uno de los factores que la Tabla de Traducción no toma en cuenta.

En este sentido los alumnos ya muestran, para esta segunda implementación, mayores posibilidades de juego con el Modelo, mayor capacidad para innovar y seguir el propio instinto para utilizar los mismos elementos del Modelo de forma diferente, y muestran mayor seguridad para conectar y crear mejores significados con la misma didáctica.

Podemos decir que se cumplió de forma excelente, a diferencia del ‘suficiente’ de la aplicación anterior, el objetivo “4. Reconocer las estructuras contextuales que generan significado en textos artísticos”. En esta ocasión los alumnos sí fueron competentes al valorar el pensamiento lógico del proceso de comunicación en la vida cotidiana y académica, también fueron sensibles a las distintas manifestaciones de arte, y experimentaron el arte como un hecho histórico que comparte comunicación e identidad. Percibimos que, en 2014, las explicaciones de las Claves fueron más extensas, aumentaron en el número de búsquedas por equipo, había mayor profundidad en el detalle y se mostraba un mayor compromiso por investigar originalmente y hacer hallazgos significativos.

Abstracción, Traducción e Intencionalidad

En el Monoconcepto hubo una notable mejoría, pues ahora 6 de 7 equipos lograron, a través de una sola palabra, abstraer el significado textual, lo que demuestra que el objetivo de “abstraer el significado de un texto” se logró de muy buena forma. En esta ocasión ningún alumno hizo mención de la importancia o de la utilidad del Monoconcepto, lo que confirma que no hay competencia en la valoración del pensamiento lógico, aunque sí una competencia en la identificación de ideas y conceptos implícitos en los textos.

En esta segunda implementación los alumnos hicieron más menciones, específicamente, de la Tabla de Traducción: 2 de ellas muestran dificultad y no son tan positivas, mientras que 4 de ellas son positivas. Entre las que muestran dificultad podemos seleccionar las siguientes: “no entendía cómo lo podría traducir visualmente y de una forma coherente” y “las dificultades que tuvimos para poder proyectar las ideas de forma audiovisual era encontrar la manera más eficaz para que pudiera entenderse”. Si bien no se acentúa la trascendencia de la tabla de traducción en la percepción de los alumnos, tampoco se niega su utilidad. Entre las aportaciones positivas podemos destacar:

- “como las palabras ‘saber’ y ‘desatar’, que en el texto se muestran de cierta forma opuestas, definimos visualmente con transiciones en negro y blanco (opuestos) que crearon la intención que queríamos demostrar”
- “hubo una clave que nos ayudó a concretar nuestro audiovisual, que fue la traducción literatura-cine, fue la que más nos ayudó para concretar cómo sería el narrador, el lugar y el tiempo, que son las partes esenciales en el microrrelato”

Existe una comprensión más madura de la capacidad expresiva y tecnológica de las conexiones entre las disciplinas. Las reflexiones demuestran que hay una mayor conciencia de la importancia de la traducción y nos muestran discursos más lógicos, porque los alumnos son reflexivos ante sus propios procesos de pensamiento y creatividad, que materializan en la traducción de una disciplina a la otra.

Los objetivos “7. Aplicar la teoría cinematográfica en la construcción de un texto audiovisual” y “8. Seleccionar los rasgos del lenguaje audiovisual que reflejen las implicaciones de los rasgos literarios” se presentan, en su mayoría, de forma excelente, en

el trabajo de los alumnos. Las tablas demuestran un excelente uso del lenguaje cinematográfico, muestran traducciones pertinentes, justificaciones con mayor conexión a diferentes elementos e interpretaciones más originales. Los siguientes ejemplos se destacan de toda la muestra de las implementaciones en 2014.

Figura 23. Imagen de Tabla: Traducción / Sustantivos – Personajes. Análisis del texto conceptual sin título de Guillermo Samperio

Sustantivos	La "letra ene" va a ser la bully. La "letra eme" será la buleada. La "nalga" sera la buena calificacion en el examen	La "letra ene" seré la bully ya que esta le tiene envidia a la "eme". La "letra eme" será la buleada ya que esta tiene algo que no tiene la "ene". La "nalga" será una buena calificación para ya que es lo que tiene la "eme" y la "ene" quiere.
-------------	--	---

Figura 24. Imagen de Tabla: Traducción / Oraciones cortas – Sonido de reloj. Análisis del texto narrativo "Cuenta atrás" de Ángel Olgoso

Oraciones cortas	Audio: reloj	Nuestra interpretación de las oraciones cortas fueron traducidas a la velocidad, representada con un reloj dando la sensación de rapidez y del tiempo.
------------------	--------------	--

En la primera figura observamos que la traducción hecha por las alumnas demuestra una excelente coherencia interpretativa que, de una lúdica conceptual, trasvasan a la cotidianidad de una problemática social: el *bullying*. Su percepción textual se modifica a través de una clave de significado y por ello deciden utilizar personajes femeninos como

femeninas son las letras. La cuestión de la envidia por una ‘nalga’, es revalorada por las alumnas en su contexto y la interpretan como una calificación envidiada. La traducción nos parece más fortalecida por el emplazamiento en su contexto, la experiencia personal y por mostrar una madurez interpretativa que da seguridad y cohesión a su creación audiovisual.

En la segunda figura vemos una traducción más simple en la justificación, sin embargo con una coherencia muy interesante cuando se observan los dos elementos significativos que permitieron el trasvase: las oraciones cortas y el sonido. En ambos elementos, los alumnos observaron una sensación de rapidez del tiempo que los llevó a concretar que la brevedad oracional de “Cuenta atrás” es la brevedad en las tomas y en la intensificación del sonido a través de un constante compás de reloj.

En 2014, el 73% de los estudiantes muestra una excelente traducción y, aunque en la primera implementación se destaca un 80%, los alumnos que lograron en esta ocasión esa coherencia en la traducción fueron los que cohesionaron de una forma más aventurada y perspicaz el diseño de sus creaciones. Los alumnos demuestran una muy buena competencia en la expresión de ideas y conceptos, en la emisión de mensajes pertinentes mediante códigos apropiados y un excelente manejo de las tecnologías de la información para expresar dichas ideas. Sobre todo podemos notar, en los alumnos, una excelente competencia para aplicar distintas estrategias comunicativas según los objetivos que ellos persiguen y un extraordinario perfil creativo.

Se aprecia una mejoría en la Intencionalidad que demuestran los alumnos en esta segunda implementación, se menciona 4 veces el beneficio que tienen al concretar la significación del propio texto. Los comentarios demuestran una mayor conciencia de la importancia de la propia expresión autoral:

- “la pregunta que más nos ayudó fue ¿qué significa para ti?, nos ayudó con el propósito de nuestro video, ya que podíamos brindar nuestra idea a la audiencia o darles la oportunidad de que piensen la suya”
- “las preguntas que me llevaron a definir mi intencionalidad en el audiovisual fueron estas: ¿qué quiero transmitir al espectador?, ¿por qué?, gracias a estas preguntas pude tener una intencionalidad y enfocarme en ella al grabar”
- “la intencionalidad me ayudó a saber bien lo que quería transmitir en el minificcional”
- “la pregunta que más nos ayudó fue qué significó para ti. Nos ayudó para el propósito”

Las preguntas que los alumnos se hacen a sí mismos se desprenden de la práctica de ‘Preguntas previas’ del Grado de Preparación y dicha circunstancia los ha llevado a valorar el proceso de indagación, para fortalecer posturas y perspectivas personales ante su realidad y sus procesos cognitivos. Se sigue, además, la misma tendencia que en la primera aplicación porque el 50% de los alumnos utiliza en la “Tabla de la intencionalidad” el título del texto minificcional literario y no explora la posibilidad de titular sus propias creaciones. Sin embargo, esto no influye en que el objetivo de esta Dimensión y Grado se cumpla porque en esta ocasión el 100% de los alumnos utiliza la tabla para expresar su postura e idea personal ante su propio texto. Solo un equipo

escribió la misma intención en las tablas de sus miembros, mientras que en el resto de los equipos cada integrante del mismo expuso una intencionalidad específica para el texto creado en equipo; en estos casos observamos que la intencionalidad es muy similar en contenido, pero que en la forma se destaca lo divergente, por el estilo de cada integrante. Podemos reseñar los siguientes ejemplos por presentar una intención coherente, razonada, justificada con respecto a elementos analizados y al producto terminado:

Figura 25. Imagen de Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto sin título de Guillermo Samperio

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto "Menos" quiero decir que a veces los bullies molestan a los demás porque se sienten inferiores. No son mejores que los demás, pero quieren serlo y al sentirse inferiores deciden hacer cosas para hacer sentir mal a los demás. Decidí poner a la "m" como la víctima en la historia, ya que el hecho de que la "n" tenga algo menos la hace inmediatamente la víctima, y esto se muestra en el micro relato ya que la "n" tiene envidia.</p>

Figura 26. Imagen de Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto *Cuento de horror* de Juan José Arreola

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto Añoranza quiero decir que aunque las personas cambien física o mentalmente, el pasado es incambiable. Los recuerdos son lo único que tenemos del pasado y son la única forma de mantenerlo presente. Aunque uno prefiera el pasado sobre presente, uno tiene los recuerdos de ello y porque fue tan especial para uno. Lo que le permite atesorar la importancia que tuvieron sobre su vida.</p>

Las interpretaciones críticas y reflexivas se desprenden de razonamientos lógicos de su intención al crear el audiovisual, lo que evidencia un fundamento de postura personal, reconocimiento de las ideas propias y pensamiento complejo, al tratar de hacer dialogar diferentes realidades que van conectando a través del proceso experimentado en la actividad propuesta por el Modelo.

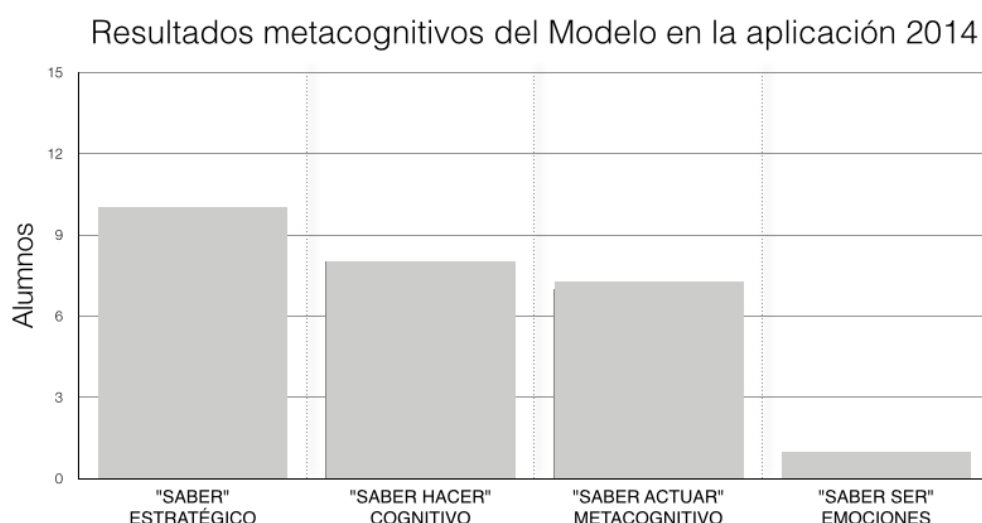
En el primer ejemplo, observamos decisiones justificadas sobre su propia planeación y profundizaciones en cuanto a la justificación de la bondad/maldad del hombre; mientras que en la segunda notamos una exploración en los conceptos del tiempo: presente y pasado, y en los recuerdos. El objetivo de “Planear, diseñar y crear un texto con intención” se cumple a la perfección, no solo porque cada uno de los alumnos escribió diferentes intenciones ante sus creaciones, sino porque las decisiones hechas ante los productos audiovisuales, reflejan un gran acercamiento a lo complejo a través de declaraciones más aglutinadoras de conceptos y visiones más consistentes en la apreciación del propio discurso.

Reflexión de conocimiento

En la segunda implementación se repiten los resultados positivos de las reflexiones metacognitivas de los estudiantes, solo que en esta ocasión solo un 92% de los estudiantes reflejó aportaciones en cada uno de los distintos saberes, es decir un alumno no reflejó conocimiento en alguno de los niveles de la metacognición. De las evidencias presentadas, se destaca una reflexión en el saber actuar con respecto a los sentimientos y a las emociones experimentadas. La siguiente figura muestra la tendencia de los tipos de saberes reportados por los estudiantes en la segunda implementación, y aunque no había

preguntas que destacaran lo emocional o “saber ser”, una de las aportaciones refleja este tipo de metacognición que es de lo más valioso que puede desprenderse de esta segunda aplicación. La tabla muestra en el eje Y el número de alumnos, mientras que el eje X, las menciones hechas por los alumnos según los distintos niveles metacognitivos.

Figura 27. Gráfica de resultados de metacognición en 2014



El objetivo de reflexionar sobre la propia persona y el conocimiento, sobre la percepción y producción estética se cumple de forma excelente. Los alumnos son competentes en la producción de textos con intención comunicativa y al conjuntar en esa producción de texto el pensamiento crítico y reflexivo. Se aprecia, también, una alta competencia para reflexionar sobre los ‘saberes estratégicos’, sobre las competencias cinematográficas y sobre los aprendizajes técnicos. Las aportaciones más significativas se presentan a continuación:

- “otro aspecto fue que el tripié con el que contábamos, no era muy firme, esto me hizo aprender, en cuanto a lo técnico, una nueva manera de arreglar errores pequeños por medio de la aceleración de tomas, cómo usar de mejor manera mi editor *iMovie*; que una toma aparentemente sencilla puede resultar difícil de filmar y que, en ocasiones, este tipo de tomas son más profundas que otras más complicadas”
- “lo que aprendí, al realizar mi proyecto, es la forma en que puedo mostrar *flashbacks* o recuerdos de una forma coherente”
- “aprendí a armar un *miniset* con un poco más de producción, así como también, mejoré en cuanto a la captura de fotos”
- “en este proyecto aprendí a ser más cuidadosa en las tomas, pues un error puede cambiar el significado o quitarle sentido a lo que queremos representar”
- “algunas cosas que aprendí de este proyecto es que no es necesario tener una gran producción para tener un buen corto y que a pesar de que la idea a simple vista puede parecer muy sencilla, a veces eso es mejor”
- “aprendí que debes hacer un plan completo antes de irte a grabar porque si no en ese momento no vas a saber qué hacer, entonces va a ser una pérdida de tiempo”
- “lo que aprendí al realizar este proyecto fue que, verdaderamente, los ensayos y la planeación previa, puede hacer la diferencia entre los trabajos a que lleguen a tener mejor calidad y además de ahorrarte más tiempo y trabajo [...] aprendí lo importante que es estar concentrado en las medidas y movimientos”

El 83% de los alumnos hizo aportaciones positivas sobre el aprendizaje disciplinar

de cine. En las primeras aportaciones podemos ver que utilizan más terminología (técnica y tecnológica) para exponer su aprendizaje, esta concientización es relevante porque el conocimiento de un área específica mejora la percepción de los estudiantes ante su propio proceso de trabajo, se retan y se invitan ellos mismos a mejorar sus proyectos constantemente porque la exposición pública vuelve importante sus productos como discursos para la incidencia social.

Esto nos sitúa en las siguientes aportaciones, en donde observamos una minuciosidad en la producción estética de su audiovisual y un reconocimiento de la importancia de la idea central que subyace en su discurso; aquí destacamos, más que en la primera implementación, las competencias de sensibilidad artística, de modificación de puntos de vista y de integración de nuevos conocimientos a su acervo. Se incrementan las aportaciones sobre la planeación, sobre una experimentación del arte desde la identidad y la resolución de problemas. El 66% de los alumnos muestra en sus reflexiones conocimientos acerca de las tareas cognitivas, sobre el “aprender a hacer” y/o a “vivir con otros”, es decir incrementó con respecto a la aplicación anterior. En este año los alumnos hicieron más aportaciones sobre un tipo de metacognición que los lleva a estar más preparados para diferentes contextos:

- “aprendí a trabajar en equipo aun siendo que no estábamos físicamente juntos”
- “aprendí sobre la importancia del trabajo en equipo, al conjuntar cada uno sus habilidades se puede trabajar muy bien”
- “lo que aprendí en este proyecto fue escuchar más a mis compañeros de trabajo y sus ideas porque ellos me ayudan a poder ver más allá y me ayudan a llegar

más lejos”

- “aprendí a tener una mejor organización, a que si hago algo a último minuto no queda bien y a que debo ser más exigente con mi compañero de equipo para colaborar”
- “aprendí que muchas veces hay que desprenderse un poco de las ideas que originalmente se tienen para ser más prácticas y crear el mismo significado [...pero] no perder de vista nuestro objetivo por ser más prácticas”
- “aprendí sobre mis capacidades para crear y explicar mis ideas, ya que con ayuda de mi compañera fue fácil desarrollarlas”

Observamos una reflexión madurada sobre la trascendencia de la adquisición de un oficio especializado, sobre prácticas relacionadas con diferentes oficios, pero sobre todo una reflexión sobre el trabajo colaborativo, la empatía con los demás, el respeto por las opiniones de los demás y las propias, un impacto capital en la transdisciplina que es el reconocimiento de Uno en el Otro. Además de todo ello, en las últimas aportaciones, percibimos lucidez en el establecimiento de límites, una mejoría en la destreza comunicativa y una gran competencia en las estrategias del involucramiento de los otros en el trabajo conjunto.

Uno de los mayores grados de profundidad en la reflexión metacognitiva es el autoconocimiento, el “saber actuar”. En esta segunda implementación también observamos un incremento en el número de alumnos que reportaron mayores capacidades de aprendizaje personal, mayores motivaciones estratégicas de la propia persona y mayores grados de creatividad y persistencia en el aprendizaje; estas son algunas de las

aportaciones más valiosas:

- “personalmente me di cuenta que soy capaz de llevar un trabajo sobreponiéndome a las diferentes problemáticas”
- “descubrí que puedo llegar a ser desde muy sumisa hasta muy insistente, y que puedo conocer las buenas ideas de los demás”
- “pude adquirir conocimientos en cuanto a la personalidad porque me ayudó a descubrir que sí puedo interpretar y poder argumentar mis ideas a mi compañero”
- “me considero buena para eso [dirigir] ya que tiendo a ser práctica pero a evitar que se pierda el significado”
- “aprendí a ser más tolerante, pues a veces soy perfeccionista y me gusta hacer las cosas muy bien, pero tengo que aprender a controlar y confiar en el trabajo de mis compañeros”
- “también me hizo ver que yo, muchas veces, complico las situaciones sin necesidad. Me quedo con un conocimiento personal muy valioso que pienso aplicar tanto a mi vida como a mi personalidad, empezando por el intento de hacer lo más con lo menos”

Es muy evidente que los alumnos manifiestan ser conscientes de sus fortalezas y debilidades, hay un incremento en la motivación de los alumnos por ser más eficientes en el cumplimiento de objetivos ante las propias fortalezas/debilidades personales. En las tres primeras reflexiones de los alumnos se muestra un reconocimiento y concientización ante lo propio, que destaca por el descubrimiento y el hallazgo de la propia persona. Particularmente, la tercera: “poder argumentar las ideas a mi compañero”, destaca por su

relación con aprendizajes propios y ante los otros, esta circunstancia muestra una efectividad personal con mayores competencias de comunicación, de colaboración y de conciencia social.

En las últimas dos reflexiones destacamos que hay un razonamiento muy lógico ante los aprendizajes personales y las futuras implementaciones, en ellos podemos ver planeación para una redirección positiva de su actuar. Las reflexiones hablan del gran impacto que tuvo el trabajo transdisciplinar en su persona y en su relación con los otros. Se muestra una mejoría en la madurez y calidad de las aportaciones de los alumnos porque son más agudos en la percepción de ellos mismos, porque transfieren el conocimiento de la materia a su persona y planean implementar ese nuevo aprendizaje en otros contextos: ellos se vuelven la articulación de su aprendizaje.

En esta segunda implementación resaltó un aprendizaje sobre el “saber ser” emocional, que evidencia una capacidad sensitiva que no se había destacado antes y que no estaba prevista, dado que las preguntas no llevaban a destacarlo. La única aportación en este sentido se enlaza con otros saberes y muestra una reflexión inigualable:

- “el hecho de que mi personalidad sea tan meticulosa me ayudó a plasmar en el audiovisual todas las ideas y rasgos que analizamos e interpretamos [...] disfruté mucho de la realización de este producto de minificción, pues aprendí y viví nuevas técnicas de grabación, exploré una nueva filosofía sobre la vida [...] ahora me gusta mucho analizar los textos, pues cuando logro conectarlos con mi contexto y alcanzo a ver la profundidad que tienen me siento muy emocionada, ya que descubro nuevas perspectivas e ideas interesantes”

No solo se destaca un perfil consciente, con gusto por la indagación, un perfil creativo y comunicador, sino también se evidencia una resonancia interior que busca la empatía con los propios aprendizajes. La alumna muestra una competencia total en la ‘efectividad personal’ para cumplir objetivos, tener seguridad en ella misma, una tendencia a observar los retos y no las amenazas, demuestra metacognición con capacidades emocionales como la autoconfianza y el autoaprendizaje. Esta reflexión es una excelente muestra de los alcances de este Modelo transdisciplinario, que permite el emplazamiento consciente y necesario para la significación de la persona en el proceso de educación.

Autovaloración

En esta segunda implementación 11 de 12 estudiantes reportaron una valoración positiva ante su propio producto audiovisual, el alumno restante no hizo ninguna aportación al respecto. El éxito de una primera implementación logró que los alumnos mejoraran sus estrategias para alcanzar mejores resultados y para que la tendencia a retarse a sí mismos fuera más satisfactoria. Las aportaciones de autovaloración positiva son las siguientes:

- “creo que este nos quedó muy padre, por los actores y los efectos y la historia y todo, pero en cuanto a su relación con el minirrelato yo creo que pudimos haber hecho una mejor interpretación”
- “el producto final me gustó mucho, ya que conozco a plenitud lo que hay detrás de él [...] honestamente, estoy satisfecha con el trabajo que hicimos, mas reconozco que siempre se puede mejorar”

- “el producto final de minificción me pareció bueno, aunque creo que pudo haber sido mejor si le hubiéramos dedicado un poco más de tiempo a la grabación, ya que tuvimos bastante tiempo para hacerlo, así pudimos haber arreglado el error del vaso”
- “sentí que esta ocasión mi análisis fue más eficiente que la primera vez que había hecho este tipo de trabajo, pues ahora tengo más herramientas para poder analizar un texto [...] el producto final creo que es bueno, pero pudo haber estado mejor de no ser por las fallas de continuidad que le pudieron haber quitado credibilidad y que hicieron que el producto no fuera del todo deseado”
- “yo pienso que mi producto de minificción es bueno, pero pudo haber sido mejor porque realmente sí tenía más ideas, pero por el tiempo que es limitado nos obliga a descartar esas ideas”

En estas primeras 5 aportaciones observamos que los alumnos valoran de forma positiva su producto, pero hablan de las posibilidades de hacerlo mejor, de lograr gestionar mejor el tiempo y profundizar en su interpretación. Su reflexión lleva a valorar de buena forma un producto, pero también se muestra el reconocimiento de una mayor exigencia de ellos mismos hacia su trabajo. Creemos que esta particularidad resulta del desarrollo de habilidades y competencias técnicas que los vuelven más exigentes ante sus trabajos, lo que no merma la calidad del mismo, pero sí la valoración y el reto que ellos mismos se saben capaces de cumplir.

Las siguientes aportaciones de reflexión hablan un poco de esta capacidad de los alumnos de tolerar la realidad y las construcciones de la ficción:

- “finalmente, me quedó una idea muy buena sobre mi producto final, aunque

como antes mencionaba, era muy diferente a lo que imaginé en un principio”

- “al parecer el producto final me pareció bien, pues explotamos todo lo que estuvimos analizando y creo que esa era nuestra intención al final de todo”
- “puedo decir que en general me gustó, a pesar de que no fue exactamente como lo tenía en mente”

Estas tres reflexiones también son positivas ante su producto final y evidencian, en menor grado, una tolerancia adecuada a enfrentar los resultados no esperados, aunque favorables. Son alumnos que reflexionan demostrando flexibilidad y seguridad en su proceso de aprendizaje, y demostrando buena capacidad de tolerancia ante la frustración.

Una de las aportaciones que nos pareció de las más interesantes es la siguiente:

- “siento que mi análisis fue parecido al trabajo que hicimos la vez pasada, porque la vez pasada mi microrrelato era parecido, eran frases cortas que yo les di el significado de rapidez, pienso que fue parecido al pasado, pero en detalles de producción y calidad del video es mejor [...] la idea que tengo sobre mi propio producto de minificción es buena, ya que se trató de hacer todo lo posible para que se tuviera un buen producto y además es de los pocos trabajos de los que estoy orgullosa que me han gustado”

Esta reflexión deja ver una seguridad importante en la revaloración de los textos literarios y de su proceso de creación. La concientización y el reconocimiento de patrones parecidos en las implementaciones es un aprendizaje importante, sobre todo porque hay un comentario muy específico en cuanto a la valoración: “en detalles de producción y

calidad del video es mejor”; la valoración se hace en comparación con su proceso de creación anterior, lo que evidencia una mayor madurez y concientización del aprendizaje, además de que demuestra una parte sensitiva que lleva a destacar el ‘orgullo’ por un trabajo propio.

Las valoraciones incluidas en las Reflexiones de conocimiento demuestran que los jóvenes, motivados a tener como práctica la reflexión, reflejan multiplicidad de inteligencias religadas a diversas disciplinas, al contexto y a la experiencia personal. Los Grados y las Dimensiones tienen diferentes funciones específicas en el Modelo que, una vez valoradas por los alumnos, se reflejan en mejores procesos de aprendizaje, que resultan muy significativos para la persona que los experimenta. En la Parte Tercera de esta investigación, en el Capítulo III, se pueden observar cada uno de los trabajos elaborados por los alumnos en la implementación de 2014.

6.2.2.1 Caso particular en la implementación 2014

Es preciso hacer notar que, en esta segunda implementación, se dio a los alumnos la libertad de escoger alguna minificción literaria que no fuera de las proporcionadas por la maestra, con el fin de que se siguieran esquemas más libres y lúdicos, que se observaran los procesos de comprensión de las características minificcionales y la capacidad de reto entre los alumnos. Un equipo escogió, en un inicio el texto conceptual sin título de Pedro Casariego Córdoba “El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las

hormigas” y, al plantearse múltiples complicaciones, decidieron trabajar con otro texto de libre elección, así llegaron a seleccionar un aforismo de Aristóteles –“No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho”–. Con esta elección se observa que, la presión de las fechas límite, impide a los estudiantes escoger un texto suficientemente sustancioso para interpretar literariamente con profundidad las ideas y puede llevarlos a resultados no tan satisfactorios como los demostrados en sus reflexiones de conocimiento.

Esta implementación de los alumnos muestra diferentes aspectos que no resultan tan positivos para el proceso de Deconstrucción, creemos que hubo una dificultad para la interpretación del primer texto, que derivó en la pobreza en la elección final. Observamos lo siguiente:

- Tanto las Palabras desconocidas como las *Claves de Significado* fueron poco relevantes para lograr una comprensión profunda del texto
- Las investigaciones realizadas son sencillas y debido a esto no se muestra una comprensión transdisciplinaria evidente
- El análisis literario es muy pobre en comparación al análisis realizado en el resto de las aplicaciones
- Hay errores en el análisis, pues al estudiar las conjunciones en realidad estaban estudiando los verbos, por lo que el significado de su análisis resulta poco apropiado, pertinente y provechoso
- El monoconcepto no demuestra una profunda comprensión de abstracción de significado

Las reflexiones de estos alumnos muestran características que las diferencian del resto de las reflexiones de los compañeros, porque se centran en las dificultades para la elaboración del proyecto transdisciplinario. En un afán por innovar en las técnicas cinematográficas se aventuraron a lograr algo diferente, uno de los alumnos comenta:


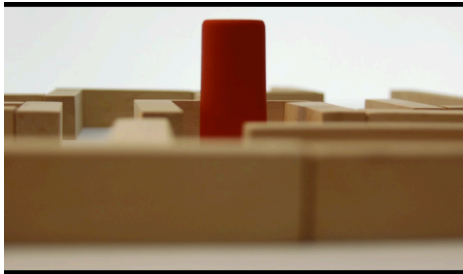
- “a diferencia del minificcional pasado, esta vez mi compañero y yo queríamos cambiar el estilo de grabar y trabajar con personas, queríamos hacer algo más subjetivo y algo diferente, esto también tuvo sus problemas [...] no queríamos trabajar con personas, ni hacer nada que pudiera parecer literal, por lo que el siguiente reto fue poder imaginar visualmente el microrrelato de una manera subjetiva, pero al mismo tiempo fácil de entender. Creo que con este producto, pudimos perfeccionar un poco más esta técnica de *hyperlapse* y haciéndolo a escala, lo cual es un poco más difícil por el poco espacio”

Consideramos sumamente positivo el afán de innovar porque deja ver en los alumnos capacidades autorales antes no destacadas en la primera implementación, deja ver una autonomía en las técnicas, un reconocimiento en las propias habilidades, una utilización del lenguaje cinematográfico más innovador y una confianza para retarse que, evidentemente, se desprende de una exitosa primera implementación del Modelo transdisciplinario. Lo importante, de esta aportación es que, aunque no se mencione de forma explícita, los alumnos se encaminaron a realizar una minificción conceptual; este proyecto les permitió abrir nuevas perspectivas a la creación audiovisual desde lo no narrativo.

Su audiovisual resulta un ejemplo de innovación técnica, pero no innovación visual, ya que el microtexto está presente visualmente a través de las transiciones. Podemos

destacar la “Tabla de Traducción” como una de las mejores muestras de lo que la capacidad creativa y la competencia transdisciplinar pueden lograr, al realizar una buena interpretación y justificación de lo cinematográfico, pero no de lo literario. A continuación presentamos de forma resumida el proceso de los alumnos para llegar a resultados importantes cuando lo que destaca es la transdisciplinariedad a través de la traducción.

Tabla 26. Resumen de trabajo en Caso particular en implementación 2014

	Caso particular	
Texto	No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho. Aristóteles	
Monoconcepto	Conocer para actuar	
Diseño y Traducción	<p>‘puede’ y ‘hecho’ se utilizan para marcar el sentido del conocimiento de algo, se traduce a un audiovisual con estilo de <i>hyperlapse</i>. Para mostrar las cosas poco a poco para tener una visión general.</p> <p>Los verbos ‘desatar’ y ‘saber’ en infinitivo son opuestos en el sentido del texto, lo que se traduce en las transiciones opuestas a negro y a blanco.</p> <p>El sujeto literario es ‘nudo’ por lo que todo gira en torno a él, así se hace un plano detalle con poca profundidad de campo y luego un plano general para mostrar lo necesario que es alejarse para ver la solución. El sujeto es un objeto rojo que destaca y sobresale de todo lo que está encuadrado en la toma.</p>	
Audio	Solo hay dos golpes finales cuando se abre la toma a un plano general.	
Intención	“queremos decir que debemos conocer perfectamente el problema, verlo desde un panorama general para poder crear estrategias y así, llegar a una solución que ayude a resolverlo”	
Sinopsis	En un <i>hyperlapse</i> lateral se muestra un objeto rojo en el centro de un laberinto. En diferentes transiciones se abre el plano y se muestra el laberinto en cenital para observar la solución al laberinto.	
Stills		

	DESATAR UN NUDO	
	SIN SABER	
	COMO ESTA	
	HECHO	

La particularidad de este caso reside en que hay resultados no tan positivos, como en el resto de las implementaciones, debido a un tambaleante inicio en el análisis del texto literario. Consideramos negativo que uno de los integrantes del equipo no realizó ninguna declaración que llevara al reconocimiento de saberes metacognitivos, aunque sí a una

positiva valoración de su propio producto; su comentario con respecto a lo expuesto en su producción audiovisual es el siguiente: “al final creo que pudimos transmitir el mensaje que queríamos dar”. De este caso destacamos que es necesaria una mayor profundización en las características de la minificción literaria, para mejorar los análisis textuales. También observamos que los alumnos, ante mayores problemáticas, vuelcan su reflexión en dificultades y poco sobre los aprendizajes centrados en la persona. Cada una de las tablas elaboradas por ambos alumnos, en este caso particular de la implementación 2014, se puede encontrar en el Capítulo III de la Parte Tercera de esta investigación.

6.2.3 Resultados destacados de la aplicación en 2013 y en 2014

Consideramos que en las dos aplicaciones, 2013 y 2014, se lograron resultados generales bastante considerables y que, en ciertos casos, se aprecian resultados sobresalientes porque se cumplen de forma excelente las expectativas en competencias y habilidades, en capacidad reflexiva, en creatividad audiovisual, en argumentación y justificación de planeación, en el detalle y compromiso con la actitud transdisciplinaria pretendida por el Modelo. El análisis realizado por dos alumnas, en el otoño de 2013, del texto *Isósceles* de Hipólito G. Navarro y, en 2014, del texto *Epitafio* de Carlos Vitale son una excelente muestra de las bondades, los alcances, el dominio disciplinario y la creatividad estimulada por el Modelo.

En la primera implementación calificamos de extraordinario el trabajo realizado con el texto de G. Navarro. Las alumnas trabajaron en pareja y completaron sus tablas de

forma parecida, solamente encontramos una diferencia evidente en la Reflexión Intermedia y la Final, por ser procesos completamente personales. El texto base que utilizaron las alumnas es el siguiente:

Isósceles

Interesa enriquecerse paulatinamente.

Enriquecerse paulatinamente interesa.

Paulatinamente Enriquecerse inTeresa.

Hipólito G. Navarro

La primera razón para considerar sobresaliente este caso es que el texto, para un primer enfrentamiento con la minificción, por ser conceptual, resulta en extremo complejo; sin embargo, el análisis de “Isósceles” –en el Grado de Deconstrucción en la Dimensión del Medio, la “Tabla de Rasgos”– es original por el estudio de las *Ausencias en la minificción*. Este par de alumnas estudia la indeterminación del espacio y del tiempo, y aunque su análisis no es extenso ni profundo, su interpretación es bastante pertinente y perspicaz. La Figura 28 muestra la tabla completada por las alumnas en cuanto a los rasgos analizados; esta evidencia que el descubrimiento de los nombres personales, el orden de las palabras y de la indeterminación de tiempo y espacio las lleva a su interpretación final del texto.

Figura 28. Imagen de Tabla: Rasgos / Aplicación destacada de 2013

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Mayúsculas en el último enunciado.	Las letras mayúsculas en el último enunciado te dan una idea de que hay nombres escondidos en las palabras.
Orden de las palabras.	Indica la presencia de un triángulo amoroso en dichas personas "mencionados" en cada palabra.
Espacio y tiempo.	Esto puede pasarte a cualquier persona en cualquier lugar, y tiempo.

La segunda razón para considerar sobresaliente la aplicación es que la búsqueda de *Claves de significado* –en el Grado de Deconstrucción, en la Dimensión del Contexto– es pertinente, variada y concreta. Las alumnas realizan una búsqueda en geometría, teatro y literatura que lleva al mismo significado y les permite mayor seguridad en su interpretación. Esta búsqueda del concepto isósceles es muy importante para destacar la significación del texto y el logro de la conexión transdisciplinaria es extraordinaria.

Figura 29. Imagen de Tabla: Claves de significado / Aplicación destacada 2013

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Matemática	En las matemáticas, un triángulo con 2 de sus 3 lados iguales se llama isósceles, al igual que el título del microrelato.
Teatral	Isósceles es una obra teatral extranjera, escrita y dirigida por Mariana Choral; que trata de un triángulo amoroso a través del tiempo.
Literaria	Triángulo isósceles escrita por Mario Benedetti trata de una historia de engaño y amor entre un abogado, su esposa, y su amante.

La tercera razón que evidencia lo sobresaliente de la aplicación es que la traducción es muy coherente, y aunque no se detalla la representación de los personajes, el trabajo con las *Ausencias en la minificción* es pertinente y perspicaz, a pesar de ser la primera vez que las alumnas se enfrentaban al género, sus características y la propuesta ante los rasgos ausentes.

Figura 30. Imagen de Tabla: Traducción / Aplicación destacada 2013

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
En este micro-relato no detectamos el fondo va a ser totalmente negro.	En el audiovisual el fondo va a ser totalmente negro.	El fondo negro representa la falta de espacio y tiempo en el microrelato.
Manos en el relato.	Hay personas actuando y no cosas.	Las triangulaciones ocurren con personas, con sentimientos, no se trata de sentimientos.
Orden de las palabras.	El orden en el que las personas entran y salen de la trama.	Tiene que haber un orden de quién se engaña de quién y quién engaña a quién.

Tiene sentido la traducción de las ausencias al fondo negro del audiovisual, así como también el orden de los personajes que se presentan en el texto. Otra de las razones para destacar esta aplicación es la intencionalidad, porque se aprecia una enorme profundidad en la concepción de las alumnas ante el aprendizaje del texto. Aunque no se aprecia una valoración autoral por no titular su propio audiovisual, sus palabras demuestran una profunda reflexión ante el mismo, ante la valoración de la importancia del

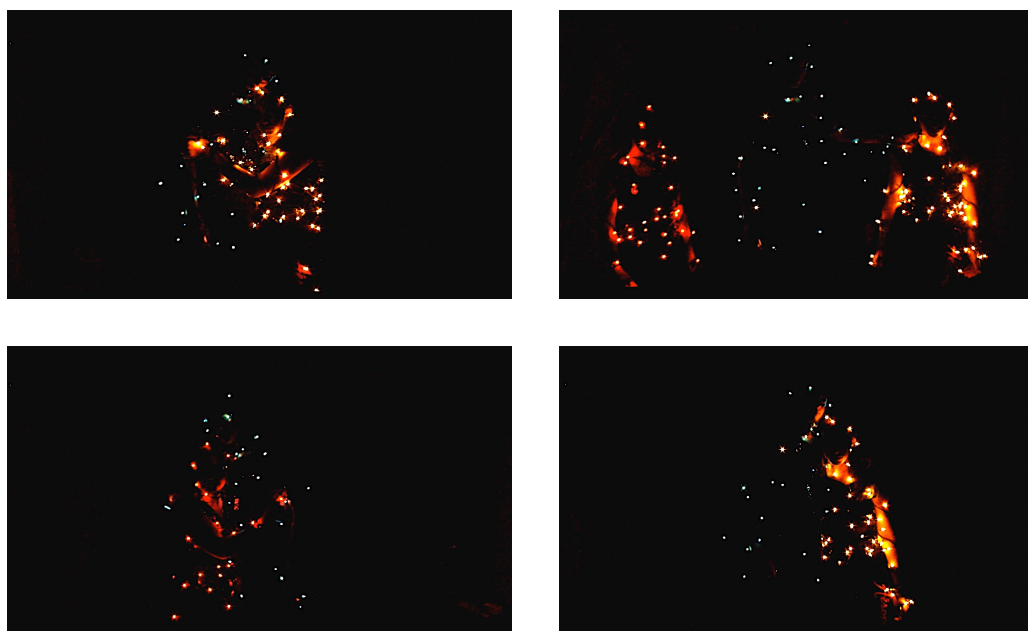
amor en su contexto y ante el contraste temporal del concepto del amor. Esta declaración de intencionalidad es una excelente muestra del discurso de soporte de su creación.

Figura 31. Imagen de Tabla: Intencionalidad / Aplicación destacada 2013

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto	quiero decir que
<p>hoy en día el amor no significa lo mismo que antes. El valor del significado de la palabra ha disminuido. Ante cuando alguien te decía que te amaba es que pensaban en serio sobre la relación y ahora lo usan para cualquier cosa. También después de que se declaran su amor deciden que en realidad no (lo) era amor y terminan su relación como si nada.</p>	

Los *stills* de la minificción audiovisual muestran todo el trabajo previo que lleva a una excelente interpretación de las ausencias literarias, de los personajes y del sentido del texto. En la minificción audiovisual de 30 segundos solo podemos ver luces que rodean a tres personas: la luz blanca es para una de las mujeres, la luz azul para el hombre y la luz roja para la otra mujer; el texto aparece acompañado por una música tranquila de piano. En este producto audiovisual destacamos grandes habilidades de ‘alfabetidad’ visual, constantes muestras de inteligencia creativa y adecuadas estrategias de comunicación, un alto sentido de colaboración y una profunda competencia para enfrentar retos complejos.

Figura 32. *Stills* de la minificción audiovisual creada a partir del texto *Isósceles* de Hipólito G. Navarro



Creemos que este es uno de los mejores ejemplos, porque las alumnas traducen una minificción complicada, de forma que destaca la originalidad de sus cuestionamientos y análisis del texto. Las reflexiones de ambas también dejan ver profundos grados de metacognición que son evidencia de un excelente esfuerzo en el trabajo personal y colaborativo. Una de las aportaciones, en sus reflexiones, se concreta en lo siguiente: “Aprendí que el amor ya está muy usado y no tiene el mismo valor que antes”. Esta afirmación lleva a conocimientos interesantes sobre los significados actuales de conceptos abstractos. Por último, otra de las aportaciones metacognitivas es “Aprendí que es posible hacer un buen trabajo con pocos recursos [...] descubrí que soy capaz de mucho con poco”, en ella se muestra conciencia sobre las habilidades personales y la efectividad personal, que poco se destaca en otros trabajos en este primer encuentro transdisciplinar.

Aplicación destacada 2014

La aplicación del 2014, que consideramos sobresaliente, fue realizada por dos alumnas, quienes trabajaron en pareja y completaron la mayoría de las tablas de forma muy similar, sin embargo en la parte en la que se puede ver mayor contraste es en la Tabla de Traducción e Intencionalidad. Se destaca esta implementación, de inicio, pues la elección de un texto tan breve y con evidentes características de intertextualidad resulta en extremo retadora para las adolescentes. El trabajo se realizó a partir del siguiente texto:

Epitafio

Vine, vi y me fui.

Carlos Vitale

Consideramos que el trabajo realizado por las alumnas es una excelente evidencia de los alcances del Modelo porque comienzan con la búsqueda de Palabras desconocidas, obviamente, definiendo aquellas cuatro con mayor contenido: “epitafio”, “venir”, “ver”, “irse”. Su trabajo demuestra una excelente indagación, pues no solo son extensos los significados ante los rasgos literarios destacados, sino que demuestran una alta calidad en su interpretación. La siguiente imagen se desprende de las tablas que las alumnas utilizaron para el análisis del texto:

Figura 33. Imagen de Tabla: Rasgos Analizados / Aplicación destacada 2014

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Título	Al ser "epitafio" se habla de algo inscrito en una tumba, por lo que puede entenderse que habla de la muerte y de lo corta que es la vida, y de su importancia.
Tiempo verbal	Todos los verbos están conjugados en pretérito, por lo que, unido al título, puede inferirse que el protagonista ya murió.
Tipo de verbos	Verbo activo, pasivo, activo. El verbo "venir" representa la acción de llegar a la vida y sí implica una acción; "ver" es pasivo y representa el hecho de estar viviendo, es decir, connota un desdén por la vida, un sinsentido; "irse" es la representación de morir, la cual también implica una acción. El hecho de que el verbo que representa el vivir sea pasivo y el de nacer y morir, activos representa que un desdén por la vida, la filosofía del existencialismo de que simplemente existimos: es decir, solo nacemos y morimos; lo que hacemos aquí realmente no importa, es indiferente, no trascenderá; de ahí el verbo "ver": solo pasa, pero no trasciende.
Pronombre	El hecho de que se incluya el pronombre "me" vuelve más personal el microrrelato. Así se transmite la idea de que cualquier persona puede ser el o la protagonista, pues este microrrelato transmite la filosofía del existencialismo.
Conjunción y puntuación	Si el microrrelato tuviera una coma en lugar de la conjunción "y" sería una enumeración de acciones. No obstante, esta conjunción es necesaria para delimitar el microrrelato a tres acciones. Esta delimitación permite interpretar que la vida no tendrá nada más que ofrecer.

Se muestra un gran detalle y minuciosidad en las interpretaciones, sobre todo en la importancia que le dan las alumnas al sentido del título, que ya van relacionando con la temática central de la muerte. En los tipos de verbos observamos más detalle en cuanto al análisis del verbo pasivo 'ver', que también refuerza la idea de la muerte, pero en ese caso va introduciendo el sentido general del texto que crean, que es el desdén o la indiferencia.

Otro de los elementos que hacen que sea sobresaliente la implementación es el de las *Claves de significado*. Es evidente que la clave histórica es la más extensa y la de mayor peso para la interpretación que las alumnas dan al texto, sin embargo logran hacer una conexión interesante con la clave social y la clave literaria sobre el subgénero; la

unión de las diferentes claves les permite profundizar en los significados que van configurando sobre su propio texto para llevarlas a la indiferencia y el desdén como monoconceptos centrales. Es interesante que estas alumnas utilizaron diferentes conceptos clave para articularlos a su búsqueda transdisciplinaria, pues utilizaron la frase de Julio César y las características del subgénero literario epitafio para indagar en significados.

Figura 34. Imagen de Tabla: Claves de significado / Aplicación destacada 2014

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Veni, vidi, vici	Es una expresión en latín usada por el general y cónsul romano Julio César. Con esta frase, según Suetonio y Plutarco, Julio César describió su victoria reciente, breve y rápida sobre Farnaces II, rey del Ponto, en la Batalla de la ciudad de Zela. Estos terminus provienen de los verbos en latín <i>venire</i> , <i>videre</i> y <i>vincere</i> , siendo la primera persona del pretérito perfecto simple de estos verbos, traducido por vine, vi y vencí. Esta frase proclamaba la totalidad de la victoria de César. También sirvió para recordar al Senado su destreza militar.
Social	Actualmente, esta frase del César se utiliza para significar la rapidez con la que se ha hecho algo con éxito. Se ha utilizado también como slogan para demostrar el poder o la superioridad de clubes o marcas, como Marlboro y la banda de rock española Veni, vidi, vici.
Epitafio	Se considera que un epitafio bueno es uno que es memorable, o por lo menos hace a uno pensar. Un truco torcido de muchos epitafios exitosos es que le "hablan" al lector y le advierten sobre su propia mortalidad. Muchos epitafios fueron escritos con algún refinamiento literario, por lo que constituyen un subgénero literario lírico dentro del más general de la elegía o poema de lamento.

En este caso, el Grado de Expansión en la Dimensión del Medio es el que nos parece una de las muestras más extraordinarias de esta aplicación del Modelo Transdisciplinario. Destacamos muchas habilidades de traducción, de trasvase, de interpretación, de conexión de realidades, de conexión con diferentes saberes y de comunicación, que se evidencian de forma muy competente en estas alumnas.

Figura 35. Imagen de Tabla: Traducción / Aplicación destacada 2014

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Título y tiempo verbal.	La música se intensifica y se detiene repentinamente sin llegar a su clímax. Es música con un tono activo e interpretada en violín.	La creciente intensidad de la música simboliza la vida y cómo esta avanza de manera rápida sin que lo notemos, pero el hecho de que se detenga repentinamente representa que la muerte ha llegado de forma inesperada, como usualmente lo hace.
Tipo de verbos.	Cuando se llevan a cabo los verbos activos, no hacer movimientos de cámara. Cuando se lleva a cabo la acción pasiva, realizar movimientos de cámara (zoom in).	De manera irónica, el hecho de nacer y morir representa a los verbos activos, y el hecho de vivir, al verbo pasivo. Los movimientos de cámara invertidos, también de manera irónica, pretenden burlarse de la vida al decir que, al nacer y morir hacemos más que cuando vivimos. Por ello, en los verbos activos la cámara no se mueve aunque el personaje sí realice una acción y se mueve, en cambio, cuando el personaje no realiza acción alguna.
Pronombre.	Utilizar muy poca profundidad de campo para que no se distinga al actor. Solamente se enfocará el ojo después de que se llegó a él con el zoom in. Plantear en el audiovisual una situación sumamente usual (entrar a un lugar, olvidar por qué se llegó ahí e irse).	Con el propósito de que cada espectador pueda identificarse con el corto, no se mostrará la identidad del actor. Así, los espectadores pueden tener una conexión más fuerte con el audiovisual y las ideas que este pretende transmitir. Asimismo, se plantea una situación muy común con el mismo fin de establecer una mayor relación con el audiovisual por parte del espectador.
Conjunción y puntuación.	Pasar de no tener luz artificial en el set a prender la luz. Al final, apagar la luz y volver al estado original del set. El audiovisual solo incluye una única toma sin cortes.	Estos cambios de iluminación marcarán que se realizan solamente tres acciones durante el audiovisual. El cambio de oscuridad a luz simboliza el momento en que se llega a la vida, esta nueva iluminación simboliza la vida y el momento en que se vuelve a la oscuridad simboliza la muerte. La simplicidad de la toma enfatiza la ironía de la vida que parece tan compleja cuando realmente es muy sencilla y se reduce a las tres acciones ya mencionadas en el análisis (nacer, vivir, morir).

La Figura 35 muestra que las alumnas aumentan una justificación para su traducción literatura-cine, además superan en extensión y calidad las interpretaciones para cine, con

respecto al resto de las aplicaciones, y las justificaciones son completamente detalladas, coherentes, pertinentes, perspicaces. Podemos ver, además, que el título y el tiempo verbal representan la introducción inesperada de la muerte a través de la interrupción repentina de la música intensificada. Los tipos de verbos se traducen en movimientos ópticos como es el *zoom in* y el *zoom out*, el pronombre personal se traduce a una poca profundidad de campo; la conjunción y puntuación se interpretan como la intensa luz artificial y la oscuridad presentes en el audiovisual, que representan la ironía de la vida y la muerte. Esta tabla de traducción evidencia habilidades muy importantes para jóvenes de este siglo porque deja ver altos grados de ‘alfabetidad’ visual, enormes competencias de creatividad y pensamiento crítico; además de curiosidad en la experimentación e iniciativa para la expresión artística de ideas personales.

El último aspecto que se destaca en esta aplicación distinguida del Modelo es la Intencionalidad. Las alumnas presentan tablas muy diferentes, pero con un mismo sentido. La primera imagen muestra una tabla que con palabras sencillas intenciona su texto hacia la indiferencia ante la vida, su explicación es suficiente para comprender el sentido del texto que se crea.

Figura 36. Imagen de Tabla: Intencionalidad (Alumno A) / Aplicación destacada 2014

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto <u>Nevermind</u> quiero decir que</p> <p>Mucha veces las personas se les da la oportunidad de hacer algo con su vida que valga la pena y que pueda dejar una huella en el mundo, sin embargo a muchas personas se les es indiferente por lo que no aprovechan su vida al máximo y deciden dejar pasar las oportunidades que se les da. Muchas personas solo ven la vida pasar y al fin de su vida no hicieron nada que pueda ser considerado valioso. El hecho de que diga vine, vi y me fui significa que vino a este mundo, vio la vida pasar ante sí mismo y la indiferencia que le causó este mundo provocó que no haya hecho nada y al final muriera.</p>

La Figura 37 muestra una tabla mucho más detallada y amplia en explicaciones, que incluyen una justificación precisa de la música. La alumna deja ver sensibilidad artística y pensamiento crítico, al destacar el tono irónico de su texto audiovisual y su profundo gusto filosófico por el existencialismo, que la ayuda a diseñar un texto creativo y entendible. Sus estrategias de comunicación son muy buenas, porque su producto refleja de forma extraordinaria su intención creativa, la persistencia en el detalle y porque las estrategias técnicas de la composición audiovisual son el reflejo de una profunda seguridad en la postura personal, que deja ver la alumna al escribir el texto en la tabla de intencionalidad.

Figura 37. Imagen de Tabla: Intencionalidad (Alumno B) / Aplicación destacada 2014

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto "Nevermind" quiero decir que la vida, realmente, no tiene sentido. Es común que la gente se pregunte por qué venimos a este mundo si, finalmente, nos vamos a ir de él: justo esta situación se plantea en Nevermind. Así, quiero plasmar la ironía que representa la vida: el hecho de que muchas personas hagan más cuando nacen y mueren que durante su vida. Quiero transmitir las ideas del existencialismo de que no tiene caso vivir, pues, al final, nada de lo que hagamos trascenderá ni nos lo llevaremos a la tumba. Asimismo, quiero decir que la vida es un instante fugaz, lleno de momentos tanto buenos como malos. Este último hecho aunado a que ese instante que es la vida no tenga sentido es lo que la vuelve tan inmensa y tan corta, tan bella y tan cruel. Por ello, me gusta que el microrrelato y el audiovisual se relacionen en cuanto al hecho de que parece que habrá algo más de las tres acciones que proponen: esto deja al lector y al espectador con expectativas que no serán cumplidas, causando en él ese sentimiento de incertidumbre y de duda sobre si la vida vale la pena o no. Con el audiovisual, quiero darle una connotación irónica a todas estas ideas a través de la canción "Viva la vida" de David Garrett, con el fin de satirizar este doble sentido de la vida (bella, pero innecesaria) con el objetivo de provocar en el espectador un mayor pensamiento crítico y una mayor evaluación sobre esta cuestión, así como para transmitir estas ideas de una manera más enfática y entretenida.</p>

Las alumnas, por influencia del idioma inglés, titulan su texto "Nevermind", para reforzar la ironía del sentido de la existencia humana; centran parte de su interpretación literaria en la incertidumbre, en la duda por la vida y reflexionan sobre la muerte repentina. La justificación de la música utilizada se resalta en esa última imagen que explica la pretensión satírica de "este doble sentido de la vida (bella, pero innecesaria)".

Los *stills* del texto audiovisual muestran indudablemente, en una segunda implementación, madurez en la interpretación, el dominio de las habilidades técnicas, una intencionalidad artística más definida y excelentes competencias comunicativas en distintos lenguajes a través del dominio de diversos códigos.

Figura 38. Stills de la minificción audiovisual *Nevermind* creada a partir del texto *Epitafio* de Carlos Vitale



Es evidente que la muestra de una mayor madurez técnica también se refleja en procesos reflexivos más profundos de su aprendizaje en habilidades y en personalidad. En sus reflexiones estas alumnas demuestran altos grados de metacognición, podemos destacar las aportaciones de ellas:

- “descubrí que puedo llegar a ser desde muy sumisa hasta muy insistente y que puedo reconocer las buenas ideas de los demás”
- “me hizo ver que yo, muchas veces, complico las situaciones sin necesidad”

Las aportaciones de ambas dejan ver competencias de eficacia personal, de autoconocimiento, del reconocimiento del otro, del ser religado y de la complejidad que puede tener la construcción de conocimiento si se cuestionan los hechos educativos desde la propia persona. La metacognición evidenciada, en sus grados más profundos como la efectividad, refleja uno de los mejores alcances del Modelo a través del estudio de la minificción.

En ambas implementaciones destacadas podemos decir que gran parte de su excelencia radica en que la elección de textos muestra un reto importante para un adolescente, pues las minificciones literarias dejan ver una complejidad evidente y a la vez una posibilidad de interpretación que fue aprovechada por las alumnas de forma sobresaliente. En ambos casos, los equipos estaban conformados solo por mujeres que demostraron gran detalle y profundidad en cada una de las tablas. Estos casos son los más importantes para comprobar que el Modelo Transdisciplinario tiene alcances muy positivos para la educación articulada desde la persona, para una educación literaria que busca nuevos fines más centrados en los adolescentes transmodernos y que se encamina a procesos transdisciplinarios y reflexivos, que constituyen un reto para los jóvenes. El Capítulo IV de la Parte Tercera de esta investigación muestra las tablas completadas por las alumnas y el producto audiovisual elaborado como expresión interpretativa ante el texto.

6.3 Proyectos especiales transdisciplinarios

Implementar el Modelo en las áreas de cine y literatura lleva a resultados positivos previstos por la cercanía de las disciplinas y la amplia relación discutida en esta investigación. Sin embargo, obtener resultados positivos de sensibilidad, de conciencia transdisciplinaria, de competencias comunicacionales y de creación artística en un área diferente al cine –y en donde de igual forma la literatura sea un estímulo de creación– es uno de los retos que el Modelo enfrenta.

Es el propósito de este apartado plantear mayores alcances en la investigación al presentar las características de dos únicas implementaciones llevadas a cabo, de forma voluntaria, durante diciembre de 2014 y los primeros meses de 2015. Estos proyectos especiales se basaron en establecer las relaciones transdisciplinarias entre la Literatura y la Música, y entre la Literatura y las Artes Visuales a través de la aplicación del Modelo de forma libre e independiente. Todo el trabajo transdisciplinario realizado a través de las tablas-herramientas de estos proyectos especiales se encuentra en el Capítulo V de la Parte Tercera de esta investigación.

Las características de implementación, en ambos proyectos, fueron completamente diferentes a las seguidas en las ocasiones anteriores. De forma específica se invitó a dos alumnos a realizar un proyecto que involucrara a la literatura y a cualquier otra forma de expresión que creyeran conveniente, los alumnos trabajarían de forma independiente y no en equipo. Ambos alumnos pertenecen al segundo año de bachillerato y cursan de manera formal la asignatura de “Lengua A: Literatura” en el Bachillerato Internacional; la primera alumna cursa, en la parte artística de su currículo electivo, la materia de “Teatro”; mientras que el segundo alumno, la materia de “Artes Visuales”.

Los proyectos no se implementaron en el aula, sino que se realizaron de forma independiente e individual en casa, con pocas asesorías en persona e instrucciones vía electrónica. El proceso se monitoreaba de forma aislada para que los alumnos pudieran mostrar mayor independencia y autonomía en su proceso de aprendizaje-evaluación. El corpus de minificción ofrecido a ambos alumnos fue el mismo presentado a los alumnos en las implementaciones anteriores, es decir, se les presentó una opción de quince textos. Una distinción de estos proyectos especiales es que, precisamente por no implementarse en el aula, no se ofrecieron a los alumnos preguntas previas como guía temática; tampoco se ofrecieron amplias muestras de implementación, sino solo comentarios al respecto e instrucciones precisas para el llenado de las tablas-herramienta del Modelo.

Una diferencia más es que se agregaron dos preguntas en el Grado de Expansión, en la Dimensión del alumno, es decir en la Reflexión Final. Con el propósito de reflexionar sobre la metacognición emocional y sobre el proceso didáctico planteado por el Modelo –ambos alcances no dimensionados en las preguntas de las implementaciones de los años anteriores– se incluyeron las siguientes preguntas: “¿qué sentimientos me provocó todo el proceso?, y ¿y en qué medida creo que este proceso es diferente a lo que yo conozco de educación? Ambas preguntas se agregaron para motivar a reflexionar de forma más compleja en la realidad del estudiante, de manera que se pensara en lo particular y en lo general, al pensar en la dimensión sentimental de uno mismo y en la dimensión personal de todo un proceso educativo.

6.3.1 Resultado de los Proyectos especiales transdisciplinarios

Los resultados de ambas aplicaciones son, igualmente, en extremo positivos porque dejan ver las bondades de un modelo didáctico basado en la creatividad, desprendida de un trabajo personal de aprendizaje, con utilidad práctica en diferentes áreas disciplinares. En ambas aplicaciones se observa que los alumnos completaron ampliamente las diferentes tablas-herramientas desprendidas del Modelo; podemos decir, que en gran medida, las tablas tienen suficiente información para dejar ver excelentes niveles de calidad en el trabajo personal y en el trabajo transdisciplinar.

Estas implementaciones de proyecto especial siguen el mismo comportamiento que el resto de los alumnos adentrados en el Modelo para el caso de cine, pues también de la primera Reflexión de conocimiento (en el Grado de Deconstrucción) a la segunda (en el Grado de Expansión) se ve un incremento en la utilización en el número de palabras; en este caso, hay un incremento promedio del 62% en el número promedio de palabras utilizadas para explicar su experiencia en el Modelo y los aprendizajes adquiridos. En la primera reflexión una alumna utilizó 201 palabras, mientras que otro 211 y, para la reflexión final, se usaron 574 palabras y 544 palabras, respectivamente. Esta tendencia en todas las implementaciones evidencia una reflexión más global y compleja en la finalización de un proceso, concretando uno de los objetivos propuestos por el Modelo que implica una utilidad más puntual y trascendente al estudio literario.

Elementos de análisis

A manera de contraste se presenta la Tabla 27, la cual muestra la relación entre las

Palabras desconocidas, los Rasgos analizados, las *Claves de significado* y el Monoconcepto de ambos alumnos. Esta tabla permite observar que, en un primer acercamiento a un proceso transdisciplinario de minificción, los alumnos que implementaron los proyectos especiales muestran características en los siguientes resultados:

- Una selección de textos narrativa y conceptual
- Una búsqueda de vocabulario un tanto sencilla
- Un análisis de rasgos literarios que va desde lo superficial a lo profundo
- Una buena búsqueda de información contextual en áreas muy diversas como la historia, la física, la filosofía, el arte, la psicología y la biología
- Una comprensión completa de las características de un monoconcepto

Tabla 27. Relación entre elementos de la implementación de los Proyectos especiales en 2015

	Alumno 1	Alumno 2
Áreas transdisciplinarias	Literatura-Música	Literatura-Artes Visuales
Texto y autor	Ficción narrativa Sin título de Georg Christoph Lichtenberg	Ficción no narrativa Sin título de Pedro Casariego
Texto	Llovió tan fuerte que todos los puercos se limpiaron y todos los hombres se enlodaron.	El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas.
Palabras desconocidas	Fuerte, Cerdo, Enlodar	Amor, Suelo, Hormigas
Rasgos analizados	Adjetivo, Tiempo pretérito, Hipérbole en adverbio	Color gris, Corazón, Suelo
Claves de significado	Historia cultural, Filosofía, Física	Arte, Psicología, Biología
Monoconcepto	Controversia	Amor

Análisis literario

La primera alumna, para adentrarse en el texto –en el Grado de Deconstrucción en la Dimensión del Medio– consultó en el diccionario electrónico de la RAE el significado de tres palabras: “fuerte”, “cerdo” y “enlodar”. Para los primeros términos utilizó dos acepciones que le permitieron complementar y ampliar los significados. En este mismo Grado y Dimensión comenzó el análisis literario, analizando el adjetivo “todos”, el tiempo pretérito y el adverbio hiperbólico “tan”. Para la alumna, el autor invita a la generalización del mensaje a todo lector a través del adjetivo, el tiempo pasado hace una invitación a la reconstrucción de una realidad, y la hipérbole exagera el adverbio para llamar la atención de los lectores. El análisis realizado es un tanto profundo, pues las relaciones entre los aspectos gramaticales, las figuras retóricas y los significados son poco explicativos y poco detallados. Sin embargo, a través de lo expuesto en las tablas, demuestra competencias en la aplicación de la teoría literaria, en la comprensión textual y en menor medida en el análisis literario.

El segundo alumno, consultó la RAE y Wordreference para encontrar el significado de “amor”, “suelo” y “hormigas”, y en todas las definiciones utilizó solo una acepción del término. En este mismo Grado realizó un pobre análisis literario, pues ya comenzó a vincular las dos áreas disciplinares de Literatura y Artes Visuales, lo que implica que no se concretó a un estudio literario. Utilizó, nuevamente definiciones para “corazón” y “suelo”, y añadió el análisis del color gris, que no es propiamente literario.

En estos proyectos especiales observamos que los alumnos se ajustaron a la búsqueda de tres Palabras desconocidas y al detalle de tres Rasgos analizados. Con ello se puede decir que cumplió satisfactoriamente uno de los objetivos propuestos por el

Modelo: “6. Diferenciar los rasgos más representativos para construir significado”. En cuanto a los objetivos “2. Implementar la teoría literaria para estudiar un texto” y “3. Reconocer, ejemplificar y explicar detalles específicos de la teoría en el texto” podemos decir que solo una de las implementaciones, la de Literatura-Música, los cumplieron de forma excelente, pues la implementación Literatura-Artes Visuales no presenta perspicacia, ni profundidad ni detalle en el análisis literario.

Ambos alumnos en sus Reflexiones intermedias y finales muestran lo positivo y útil del análisis según lo planteado por el Modelo, aunque dejan ver las complicaciones del Grado de Deconstrucción. Podemos destacar las siguientes aportaciones de ambos alumnos:

- “El análisis de rasgos literarios fue lo que me pareció más laborioso. Ahora, después de haber utilizado la técnica propuesta de análisis, logré comprender el verdadero mensaje que el autor crea en mí a través de su frase”
- “... el estudio en general me hizo cuestionarme al buscar significados y conceptos más allá de lo evidente, lo cual me pareció muy interesante y eficaz al tratarse de una oración de 15 palabras”
- “El proceso de estudio me ayudó a darle un enfoque, un propósito y la idea original a la composición de mi pieza”
- “El proceso del estudio del texto me ayudó mucho para llevar a cabo mi proyecto de arte para utilizar símbolos dentro de los elementos que utilicé en mi obra”

Todas las aportaciones que se relacionan con el Grado de Deconstrucción permiten

apreciar que para los alumnos resulta complicado el estudio, pero extremadamente productivo para la profundización en la comprensión y para la creación de proyectos artísticos. Nos parece muy destacado que estos proyectos especiales, en la libertad que siguieron, pudieron encontrar una finalidad ulterior al análisis literario para destacar su creatividad, pues esto demuestra que uno de los objetivos de la presente investigación (desarrollar el potencial creativo de los alumnos a partir de la literatura) se cumple tanto en las implementaciones especiales como en las realizadas en 2013 y 2014.

Contextualización para la transdisciplina

La Dimensión del Contexto presenta más riqueza que la Dimensión del Medio en este Grado de Deconstrucción, pues ambos alumnos se sirvieron de tres disciplinas cada uno para complementar la comprensión a través de las *Claves de significado*. La búsqueda de Historia-Cultura, Filosofía y Física en el caso de Literatura-Música; y de Arte, Psicología y Biología en el caso de Literatura-Artes Visuales les permite, a los alumnos, cumplir el objetivo “4. Reconocer las estructuras contextuales que generan significados” porque logran analizar conceptualmente los términos “Cerdo”, “Hombre” y “Fuerza”, y “Color Gris”, “Amor” y “Hormigas”. Se reitera de forma, muy, positiva la investigación-discusión transdisciplinaria para la creación de significado; la búsqueda contextual les permite, por otra parte, a los alumnos mejorar la complejidad en su comprensión conceptual, proveer significados personales, fortalecidos de los cambios de perspectiva, y constatar ciertos sentimientos en los conceptos investigados. Las implementaciones presentan una alta competencia en la consideración del contexto en el que se recibe un mensaje, lo que implica que las *Claves de significado* a pesar de ser complicadas son de

enorme utilidad para procesos transdisciplinarios, para ampliar la comprensión contextualizada y para la conexión conceptual de significados.

Podemos decir que se cumplió de forma extraordinaria el objetivo “4. Reconocer las estructuras contextuales que generan significado en textos artísticos” porque los alumnos reconocen la importancia de la Dimensión del Contexto y porque la investigación les genera una satisfacción, al permitirles cambiar de perspectiva y profundizar en los significados. Las declaraciones de los alumnos son las siguientes:

- “al haber escuchado la palabra ‘cerdo’, mi cultura hizo que pensara inmediatamente en lodo y suciedad. Pero al haber estudiado lo importante y sagrado que puede llegar a convertirse este animal, mi perspectiva cambió”
- “La parte del análisis que presentó más dificultad fue el encontrar el significado de cada elemento en un área distinta, ya que requirió de una investigación un poco más profunda”. “Las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto [...] fue más fácil comprender a fondo el texto”. “A pesar de ser tediosa la investigación me gustó, pues pude conocer más a fondo algunos conceptos que yo decía que ya sabía”

De la primera aportación podemos destacar una competencia comunicativa que se refleja en el reconocimiento ante los propios prejuicios. A través de la búsqueda transdisciplinaria logra modificar sus puntos de vista, al conocer diferentes evidencias que la llevan a integrar nuevos conocimientos y perspectivas a lo que ya conocía. En el caso del segundo alumno, observamos la repetición del término ‘profundidad’. Él reconoce la profundidad de comprensión a partir la búsqueda transdisciplinaria y la profundidad en la búsqueda y en la investigación.

Con el afán de ser completamente cuidadosos en el trabajo disciplinar, los alumnos completan su investigación con las referencias que utilizaron para su trabajo en la parte de Deconstrucción y los enumeran al finalizar el trabajo. Aunque no es un requisito, el hecho de presentarlos demuestra una cabal comprensión del proceso analítico y transdisciplinario, además de un compromiso con la responsabilidad de las ideas propias y ajenas.

En general, la valoración positiva en esta Dimensión del Contexto evidencia que el emplazamiento de significados y el acercamiento conceptual al texto le brinda al alumno mayores competencias. En primer lugar, en la valoración del pensamiento lógico en los procesos de comunicación cotidianos; en segundo lugar, en la interpretación de ideas y conceptos considerando el contexto de creación y de recepción; y en tercer lugar, podemos decir que hay mayores competencias de sensibilidad artística, por la profunda apreciación e interpretación de los textos a los que se enfrentan los alumnos después de la búsqueda conceptual transdisciplinaria.

Abstracción e Intencionalidad

Ambos alumnos lograron la abstracción de una sola palabra, es decir, en ellos se cumplió adecuadamente el objetivo “5. Abstraer el significado más importante del texto literario”. Para la alumna que trabajó Literatura-Música, el texto puede abstraerse en el significado de la palabra “controversia”, pues observa en ella una cuestión de discusión personal o una contraposición de ideas en uno mismo a partir de un cambio inesperado. El concepto, en un principio, no parece adecuado a la acepción generalizada por significado, sin embargo al adentrarnos en su *Reflexión de conocimiento* podemos entender la claridad

con la que se ha comprendido el texto minificcional. También evidencia una alta competencia comunicacional en la valoración del pensamiento lógico-académico en el proceso comunicativo de su vida cotidiana, sobre todo en el cambio de su perspectiva a través de la investigación transdisciplinaria. Según se desprende de su Reflexión Final, explica que el monoconcepto fue la clave que le permitió definir la intencionalidad de su producto, “darle sentido” a la composición “mostrando el juego de notas y palabras”.

En cuanto al alumno que trabajó Literatura-Artes Visuales, percibimos el monoconcepto de “amor”, el cual fue el conductor de todo el proceso de su creación. En sus aportaciones se logra ver una buena competencia en el ordenamiento de ideas explícitas e implícitas en los textos, pues ambos alumnos valoran el Monoconcepto como uno de los factores más importantes para definir la intencionalidad de sus creaciones.

Sus aportaciones positivas al respecto son las siguientes:

- “La palabra clave que me permitió definir la intencionalidad de mi producto fue: controversia. Esta palabra me ayudó a darle sentido a mi composición al igual que al texto, mostrando el juego de notas y palabras”
- “El concepto de amor fue la clave que me permitió definir la intencionalidad de mi producto, pues en torno a él, giran los demás elementos presentes en mi producto”

Es notable cómo en ambas aplicaciones los alumnos se muestran, extremadamente, competentes en la valoración de los conceptos para la creación de proyectos artísticos. Este reflejo de la importancia del Monoconcepto no se dejó ver en las implementaciones anteriores, pero sí en estos proyectos especiales y no solo la habilidad de la abstracción se demuestra con esa única palabra que les ayudó a definir la minificción, sino a través de las

aportaciones positivas al respecto.

En cuanto a la Dimensión del Contexto en el Grado de Expansión, es decir la Intencionalidad, podemos notar que los alumnos no nombraron a sus obras con un título único propio, ni mencionaron en sus reflexiones este proceso de sustentar su propio discurso. En estos proyectos especiales no existe una conciencia plena de la importancia de la expresión autoral por medio del título, pero sí una conciencia de la expresión de las ideas propias en la creación de sus obras. En este punto la creatividad de ambos alumnos es sorprendente por la profundidad de sus intenciones. A continuación se muestra el discurso que soporta ambas creaciones:

- “quiero decir que la vida nos regala segundas oportunidades que son manifestadas, en algunas ocasiones, como controversias inesperadas que nos invitan hacia la reflexión, el cambio y la reconstrucción de los hechos”
- “quiero decir que el amor es algo muy importante y preciado para el ser humano, que no debe ser descuidado porque de ser así lo podríamos perder muy fácilmente y ya no se podrá recuperar”

En ambas aportaciones podemos ver que el objetivo “9. Planear, diseñar y crear un (y cambiaremos en este punto en vez de ‘audiovisual’) producto artístico” se cumple porque se aprecia, en definitiva, una excelente claridad en la intención en el diseño de las obras, una planeación de lo artístico a través del sustento de la postura personal y un reconocimiento de las ideas propias. Ambos alumnos dejan ver excelentes pruebas de la competencia comunicativa, al expresar ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas. Los alumnos demuestran ser extremadamente hábiles para aplicar estrategias

comunicativas según los objetivos que persigue, pues la planeación, diseño y creación de su productos artísticos con intención puntual es una increíble muestra de ello.

Reflexión de conocimiento

Los proyectos especiales muestran resultados muy positivos en los diferentes niveles de profundidad de la metacognición. Cada uno de los alumnos evidencia tres grados de profundidad de los cuatro que hemos planteado en la investigación. En cuanto a la metacognición de los “saberes estratégicos” que brindan mayores competencias disciplinares, podemos leer las siguientes aportaciones de este par de alumnos:

- “Gracias a este proyecto, después de 9 años de haber tocado por primera vez un instrumento, pude componer mi propia pieza musical. Con tantos años de experiencia pensé que la realización de la pieza me resultaría fácil y rápida, pero la verdad es que al momento de querer reflejar todas mis ideas, me resultó un poco más complejo de lo que esperaba”
- “Con la técnica propuesta aprendí a traducir un texto en un dibujo y así me fue más fácil comprender el texto [...] aprendí a representar una frase en un dibujo; aprendí que esto se puede hacer de forma muy literal o muy simbólica [...] La habilidad especial que me ayudó a realizar este trabajo fue el haber aprendido el uso y significado de los colores en artes y el conocimiento que he adquirido a través de mis clases de arte”

En estas aportaciones se aprecian muestras de metacognición del nivel más superficial sobre el “conocimiento estratégico” de Pintrich y Krathwohl o el “aprender a

conocer” de Delors. La primera declaración muestra una metacognición hacia el aprendizaje de la propia disciplina musical que la lleva a innovar para orientarse a resultados y a mostrar la iniciativa de crear su propia pieza. El logro reflejado por la alumna, después de años de experimentación, le permite tomar conciencia de la complejidad del proceso de creación y refleja una metacognición estratégica inigualable.

En la segunda y tercera aportación, pertenecientes al alumno que trabajó con Literatura-Artes Visuales, percibimos un reconocimiento disciplinar sobre las capacidades del espectador-lector que le brindan mayor seguridad al aprender sobre las posibilidades de interpretación; también, podemos observar una metacognición estratégica que vincula transdisciplinariamente ambas asignaturas, por lo que las bondades del aprendizaje en artes visuales vuelven a la literatura con mayor impacto para reforzar el análisis literario. Los alumnos muestran habilidad para establecer conexiones de elementos entre diferentes contenidos. Observamos una calidad en lo aprendido para establecer puentes entre los saberes y un reconocimiento de las habilidades propias para la consecución de objetivos, que evidencia una capacidad para orientarse hacia los resultados.

El segundo grado de metacognición se enfoca en el reconocimiento de las condiciones bajo las cuales pueden utilizarse diferentes estrategias personales para vincularse a diferentes asignaturas. En este nivel de profundidad metacognitiva solo uno de los alumnos hace alguna aportación con referencia a una carencia de habilidades. De nuevo, aquí el reconocimiento es una ganancia en cuanto a aprendizaje, pues el alumno comenta: “El factor principal que me impidió realizar mi trabajo como yo esperaba fue la falta de organización de mi tiempo para pasar mi obra a un lienzo”. Este reconocimiento

acerca de las tareas cognitivas le permite al alumno enfrentarse a las condiciones bajo las cuales podrá mejorar su aprendizaje y establecer estrategias para estar mejor preparado ante diferentes condiciones contextuales. Es evidente que hay un aprender en cuanto a su capacidad para monitorear y persistir en el aprendizaje propio, así demuestra gestionarse con autonomía. El reconocimiento de la postergación como un factor de aprendizaje es un nivel metacognitivo más profundo que lleva al “aprender a hacer”, bajo ciertas condiciones personales que articulan el resto de los aprendizajes disciplinares.

En gran medida podemos considerar que los resultados en cuanto a una metacognición todavía más profunda son excelentes, pues ambos alumnos muestran aportaciones en la metacognición de “autoconocimiento”, de “aprender a ser” y de “aprender a aprender”. Los alumnos son conscientes de sus fortalezas y debilidades, como se desprende de las siguientes aportaciones:

- “... no pude crear nada y me desanimé un poco. Por esta razón decidí volverme al piano y, con la ayuda teórica básica de mi maestro logré componer la pieza deseada en media hora [...] A pesar de lo tardado que fue para mí poder concretar mis ideas, pienso que mis habilidades de concentración y perseverancia fueron las que me ayudaron a cumplir con mi propósito”
- “Durante todo el proceso, adquirí conocimientos internos, en cuanto a mi personalidad, pues descubrí que soy capaz de representar un texto en un dibujo [...] Aprendí de mí que a pesar de no haber tenido ninguna relación de amor, en cuanto a pareja, fui capaz de interpretar el sentimiento desde el punto de vista del amor en una relación de pareja”

Las aportaciones los alumnos demuestran tener una percepción más aguda sobre ellos mismos y transfieren conocimiento de diferentes disciplinas, porque su aprendizaje es completamente personal. En ambos se muestra una excelente capacidad para organizar, monitorear y persistir en su aprendizaje propio y, en especial, gestionar con autonomía su aprendizaje. Destacamos en ellos sus capacidades de expresión tanto en el lenguaje disciplinar específico (música y arte) como en su expresión escrita, para la interacción con su propio discurso en donde reconocen sus habilidades, su perseverancia, sus capacidades y su postura de acuerdo a su historia personal. El grado de madurez evidenciado por los alumnos es altísimo, si tomamos en cuenta que el grueso del Modelo se centra en la transdisciplina y en la creatividad.

El grado de mayor profundidad metacognitiva es la ‘efectividad personal’, en donde se demuestran mayores niveles de autoconfianza, autoestima y autoeficacia; aquí se reflejan la expresión de sentimientos, la seguridad en uno mismo y el reto ante el aprendizaje. En este grado podemos categorizar las aportaciones de uno de los alumnos, pues atiende a sus competencias para afrontar las dificultades y cumplir con objetivos, a través del reconocimiento de los propios sentimientos experimentados durante el proceso educativo. En su aportación podemos leer lo siguiente:

- “Al principio, al tratarse de un proyecto que implicara dos de mis pasatiempos favoritos, la lectura y la música, me interesó al instante y tuve muchas ganas de comenzar. Al ver mi resultado final, sentí un gran alivio y una gran emoción de logro, pues no podía creer que acabara de componer mi primera pieza musical. En general, la realización del proyecto resultó llevarme por un camino

sucesivo de sentimientos de emoción, inquietud, angustia, satisfacción y alegría”

Es notable cómo la alumna demuestra una evolución en su aprendizaje emocional. Involucra la flexibilidad para observar el reto y no la amenaza en el proceso de aprendizaje y refleja tolerancia para lograr el cumplimiento de objetivos, propuestos por ella misma, de forma satisfactoria, reconociendo las emociones que se desatan en ella en el propio aprendizaje. Se aprecia, por otra parte, un alto grado de efectividad sentimental, pues la misma alumna reconoce su evolución, es ahí en donde el Modelo presenta las mayores bondades de una estrategia transdisciplinaria centrada en la literatura, la creatividad, y en la libertad, pues los alumnos son capaces de conectar experiencias disciplinarias con capacidades emocionales que nunca antes habían observado en su proceso educativo.

En los resultados podemos apreciar que se cumple el objetivo “10. Reflexionar sobre el propio proceso de recepción y producción estética” a través de las estrategias metacognitivas. Esto evidencia suficientes muestras de competencias comunicativas en el pensamiento crítico y reflexivo y competencias para la producción de textos con intenciones específicas. La libertad en la *Reflexión de Conocimiento* permite que los alumnos puedan mostrar en el espectro de la metacognición diferentes niveles, porque la opción para el aprendizaje se amplía y se articula desde los propios protagonistas del proceso educativo: los alumnos.

Autovaloración

En las implementaciones de los proyectos especiales se muestra una autovaloración positiva ante el producto creativo elaborado para los fines de aprendizaje propuestos por el Modelo. En ambas implementaciones las aportaciones con respecto a la valoración son breves y claras. En el caso de Literatura-Música podemos leer la siguiente aportación:

- “Me parece que mi producto artístico resultó algo corto, pero satisfactorio”

Mientras que en la implementación Literatura-Artes Visuales, igual de forma clara y precisa leemos:

- “A pesar de que mi producto final fue un simple dibujo que combinó la técnica de gis con marcador y collage, me gustó mucho pues representa de manera eficaz la frase que escogí”

Ambos alumnos valoran su producto de forma positiva y la sencillez de la aportación semeja las primeras que se desarrollaron en 2013 por los alumnos de Literatura-Cine, donde el encuentro por primera vez con el Modelo no los conducía a una exigencia mayor por ser apenas la primera experiencia. En la segunda aportación podemos ver una falta de apreciación del género al reconocer al texto como “frase”, esto evidencia la falta de contacto con el docente y la falta de una muestra del análisis de la minificación de forma previa a su trabajo con el Modelo.

Diferenciador del proceso educativo

Una de las características de estos proyectos especiales fue la inclusión de una pregunta en la reflexión en la Dimensión del Alumno en el Grado de Expansión. Esta

pregunta incita a los alumnos a reflexionar sobre la didáctica transdisciplinaria empleada por el Modelo. La pregunta “¿qué tanto creo que este proceso es diferente a lo que yo conozco de educación?” se respondió, en ambos casos, de una forma muy madura y enriquecedora, de tal forma que nos permite observar las características y los alcances del Modelo en el tercer año de su implementación.

La alumna que trabajó en la relación transdisciplinaria de Literatura-Música revela en su respuesta diferentes grados de metacognición desde los más comunes hasta los más profundos, pues su respuesta al hablar del proceso educativo incluye nociones tanto de lo estratégico como de efectividad personal. El siguiente comentario constituye su aportación con respecto al proceso educativo:

- “Al demostrar este tipo de emociones, pienso que se trata de un proceso no tan diferente al que yo personalmente conozco de educación, puesto que demuestra que con base del estudio de la teoría, poco a poco y con la práctica, el alumno llega a la resolución adecuada de problemas y preguntas, como el compositor llega a componer una pieza musical. Esto refuerza la idea de cómo, a través de este método de análisis, la literatura y la música siendo recursos artísticos estimulantes de vida, se vuelven instrumentos esenciales para la expresión y transmisión no solo de ideas del autor, sino de sentimientos”

En su respuesta encontramos mucha riqueza reflexiva ante los procesos que experimenta en educación, a pesar de ser la primera vez que se enfrenta a las particularidades del Modelo. En primer lugar, apreciamos que la alumna muestra una similitud entre los procesos educativos que ha experimentado, en el área de las artes, con la metodología propuesta por el Modelo. En todo ello podemos observar que, previo a su

encuentro con el Modelo, la alumna se caracteriza por ser muy competente con respecto a la sensibilización artística, a la apreciación de sus expresiones y destaca por sus cualidades para participar en las prácticas relacionadas con el arte, pues ve en la educación procesos emocionales que vinculan a la teoría con la práctica. Esto es una evidencia del alto grado de profundidad metacognitiva: la efectividad personal, es decir, la metacognición emocional.

En segundo lugar, destacamos de su aportación la mención a la resolución de problemas y la respuesta a las preguntas, pues aunque no es uno de los objetivos del Modelo, ni la Educación basada en la Resolución de Problemas es una de las bases teóricas para la conformación de la metodología, la alumna manifiesta que la metodología didáctica que planteamos tiene una finalidad creativa mucho más compleja que un simple estudio literario o una simple creación artística, pues establece un vínculo teórico-práctico que invita a la creatividad ante el reto. Ella establece una similitud con los procesos de creación seguidos por los compositores, lo cual evidencia que el Modelo está diseñado para incentivar y perfilar en los alumnos grandes procesos creativos e inteligencia artística.

En tercer lugar, advertimos cómo la alumna destaca el Grado de Deconstrucción a través del análisis propuesto por el Modelo. La alumna alcanza a vislumbrar su riqueza, pues observa, en dicho proceso de deconstrucción, el estímulo para la expresión, la transmisión de ideas y sentimientos. Se comprueba que la alumna cumple con las características del perfil propuesto por el Modelo, porque su reflexión la evidencia como una persona consciente de su propio proceso de aprendizaje, autónoma e indagadora por la facilidad que demuestra para la vinculación experiencial y creativa, pues ve en la

propuesta del Modelo la oportunidad para dirigir, de forma original, su pensamiento a la expresión integral de su persona en productos artísticos.

El segundo alumno enfrentado de forma libre al Modelo, trabajó con la relación transdisciplinaria de Literatura-Artes Visuales. En su aportación reflexiva podemos ver, también, aprendizajes metacognitivos articulados desde su persona y el reconocimiento de los factores más distintivos del Modelo a través de la minificción. El alumno comenta lo siguiente:

- “... las reflexiones y el proceso de la obra me parecieron muy entretenidos, ya que me ayudaron a despejarme del estrés diario [...] En mi opinión, este proceso es muy diferente a lo que yo conozco de educación, pues este incluye una investigación voluntaria de conceptos dentro de textos de minificción para desarrollar mis habilidades combinando, en este caso, literatura con artes. Este proceso, más que ayudarnos a aprender algo, nos ayuda a desarrollar nuevas habilidades”

La riqueza de esta respuesta la encontramos en aportaciones muy diferentes con respecto a la opinión de la primera alumna. En primer lugar, podemos apreciar que, de entrada, el alumno reconoce un contraste importante entre los procesos educativos que ha experimentado en su historia académica y la metodología propuesta por el Modelo. El principal diferenciador que reconoce está en la investigación transdisciplinaria a través de las *Claves de significado* en donde se puede vincular a la literatura con otras áreas. Esta aportación centrada en la transdisciplina y en la vinculación conceptual es de los factores más complejos del Modelo –recordemos que en las aplicaciones de 2013 y de 2014, los

alumnos de Cine evidenciaron una dificultad importante a este respecto, por tratarse de un proceso no experimentado con anterioridad– que el alumno sitúa como uno de los facilitadores del desarrollo de sus habilidades.

En segundo lugar, el alumno destaca de este proceso la fuerza en el desarrollo de habilidades más que el aprendizaje enfocado en lo disciplinar, saberes que también son evidentes en sus reflexiones cuando comentan lo siguiente: “esta actividad me gustó mucho porque me ayudó a conectar dos materias [arte y literatura] y crear un producto que se relacione con ambas. Además la obra que realicé me sirvió como experimentación para las técnicas que estoy aprendiendo en artes”. Su aportación disciplinar es enriquecedora por la conciencia que manifiesta las posibilidades de experimentación y su aportación sobre lo personal se enriquece, al mencionar el desarrollo de ‘nuevas habilidades’ lo que, definitivamente, resulta un acierto para los objetivos y los alcances propuestos por el Modelo.

En tercer lugar, nos parece significativo que el alumno haya destacado los procesos de reflexión como un diferenciador del proceso, pues es distintivo y único que un joven, inmerso en la complejidad del siglo XXI, valore la reflexión como una de las partes que brinda entretenimiento dentro de un todo complejo de aprendizaje. En el alumno se destaca, además, su perfil original, reflexivo y consciente porque valora el detenimiento que imprime a su propio proceso de aprendizaje.

En ambas implementaciones en general y, en particular, atendiendo a los factores diferenciadores de nuestro Modelo, observamos que los alumnos se expresan de forma extremadamente positiva ante la experiencia de la Didáctica Transdisciplinaria. Dicha

experiencia evidenció que los alumnos a través de los diferentes Grados y Dimensiones van dejando ver el perfil propuesto por el Modelo. Se muestran comunicativos porque valoran el pensamiento lógico y se expresan de forma coherente y creativa con miras a una intencionalidad concreta. Los alumnos reflejan un pensamiento crítico para la investigación de conceptos, para destacar posturas personales y para producir materiales que realmente comunican tanto ideas como sentimientos. Los alumnos reflejan su ser reflexivo porque valoran su capacidad de asumir la responsabilidad como creadores dentro de su contexto, y reflexionan en sus procesos de aprendizaje-evaluación. Ambos alumnos son conscientes porque aprecian las expresiones artísticas y valoran su papel dentro de la construcción de conocimiento.

Por último, podemos decir, que ambas implementaciones especiales demostraron que el Modelo les permite a los alumnos ser más creativos y autónomos dentro de su proceso educativo. Por un lado, les brinda seguridad en la experimentación y en la creación de tareas artísticas, porque el proceso de deconstrucción ha sido elaborado por ellos mismos, lo que les permite mejores vías para particularizar su propia interpretación de la literatura. Por otro lado, los alumnos buscan las mejores estrategias para desarrollar su rol dentro del Modelo, como creadores de productos artísticos y como creadores de sus propios procesos de aprendizaje a través de la reflexión.

6.3.1.1 Transdisciplina Literatura-Música

En este apartado exponemos las características particulares de la vinculación transdisciplinaria de Literatura-Música. Observamos enormes muestras de concreción del Perfil y de los objetivos del Modelo en esta aplicación transdisciplinaria, por las muestras de autonomía, efectividad personal y creatividad que deja ver la alumna en su trabajo. Como ya se comentó, la alumna seleccionó la siguiente minificción narrativa sin título:

Llovió tan fuerte que todos los puercos se limpiaron y todos los hombres se enlodaron.

Georg Christoph Lichtenberg

Una de las aportaciones más destacadas que refleja su perspectiva y acercamiento al texto es el final de su Reflexión, donde comenta: “pienso que el texto incita al lector a prepararse para los cambios inesperados en el curso de la vida. Porque el autor explica que algo tan puro e inofensivo como la lluvia, al volverse excesiva provoca imprevistos irónicos”. Esta interpretación es completamente diferente a la que se realizó en la implementación de 2013 en los alumnos de Cine. Es significativo que en aquella se denotara un tono más pesimista y sombrío (utilizando silencio contrapuesto a sonidos exagerados, filmación en blanco y negro, y personajes de diferentes clases sociales), mientras que en esta alumna se percibe una perspectiva más alegre y esperanzadora ante el texto.

Es importante considerar que la alumna logra percibir el tono irónico de la minificción y que lo evidencia en su reflexión, pues la perspicacia en la tonalidad de un relato requiere madurez en la asignatura. La alumna es muy clara en su interpretación textual, lo que permite que su composición musical sea una excelente muestra

interpretativa bien justificada. La “Tabla de Traducción” muestra, fehacientemente, la excelencia en el logro de los objetivos “7. Aplicar la teoría (en vez de cinematográfica) musical en la construcción de (en vez de texto) una pieza breve” y “8. Seleccionar los rasgos del lenguaje (en vez de audiovisual) musical que reflejen las implicaciones de los rasgos literarios”. Su competencia es excelente en la emisión de mensajes pertinentes en distintos contextos y mediante diferentes códigos y herramientas, pues a través de su interpretación puede unir a la literatura y a la música, a través de diferentes jergas propias de cada asignatura. Según su Reflexión final, y lo mostrado en la siguiente tabla, la traducción es extraordinaria.

Figura 39. Imagen de Tabla: Traducción en Proyecto especial Literatura-Música en 2015

TABLA 7. GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos a Artes	Función/Justificación
Adjetivo “todos”	Tiempo: <i>Allegro</i> . Es un ritmo rápido y con energía.	En la frase, el adjetivo “todos” se traduce al lenguaje musical con el tiempo <i>Allegro</i> puesto que ayuda a transmitir el carácter amigable y activo del mensaje a un público general.
Tiempo: pretérito	Dinámica: mf Mezzoforte: Medio Fuerte Es la modificación de la intensidad o fuerza de los sonidos que constituyen las frases y periodos musicales.	En la literatura, cuando el tiempo verbal pretérito es de los más utilizados para definir los hechos pasados transcurridos, en la música, la dinámica de mezzo-forte es de las más utilizadas para definir un tono neutral en las notas.
Hipérbole en adverbio “tan”	Regulador ascendente < Es una graduación de intensidad del sonido.	El uso de una hipérbole en la literatura se puede reemplazar al lenguaje musical con el uso de un regulador ascendente, pues este va generalmente acompañado con la palabra “cres: Crescendo” que significa: subir volumen poco a poco. Ambos son términos de acentuación que intensifican un mensaje o tono.

La profundidad en la primera aportación se deja ver en la perspectiva que toma ante el texto, utiliza la viveza y la energía del *Allegro* para transmitir el “carácter amigable” del texto, ya que su interpretación se centra en las posibilidades irónicas que ofrece la vida ante el cambio. El tiempo pretérito lo interpretó como la invitación del autor a “reconstruir la realidad de [la vida del lector] a través de los hechos objetivos del pasado”, por ello ha traducido al lenguaje musical el *Mezzoforte* como modificador de la fuerza de los sonidos, para invitar al cambio y la reconstrucción. Por último, la alumna realizó la traducción de la hipérbole literaria del adverbio “tan” en el *crescendo* musical, que intensifica gradualmente el sonido para acrecentar el tono irónico de su interpretación.

En su Reflexión final la alumna amplía de forma extraordinaria su traducción literatura-música, al explicar todas las particularidades de la composición de su pieza musical. A continuación transcribimos su explicación:

- Decidí comenzar con la articulación de staccato (notas cortas) tocando con la mano derecha la primera inversión del acorde de Sol Mayor (Si, Re, Sol) y un Fa# a un tiempo *Allegro* para simular gotas de lluvia. Después, a la misma velocidad toqué tres secuencias de notas repitiéndolas cada una dos veces, para exaltar lo repetitivo que se vuelve el sonido de la lluvia al ir aumentando su intensidad. Posteriormente, utilicé un regulador ascendente en las extensiones de Fa# y Mi con la mano izquierda para crear una alocada y excesiva tormenta. La controversia sucede en este punto de la pieza, cuando a continuación, el regulador cambia a descendente y las tres secuencias de notas iniciales invierten su orden de aparición. Así como inicia, la pieza termina con notas *staccato* para representar el final irónico de la composición después de la tormenta.

Lo anterior es una excelente muestra de las competencias comunicativas, de la sensibilidad artística, de la habilidad para la traducción y para la aplicación

transdisciplinaria. El reto educativo que enfrentó la alumna la perfila con cualidades creativas y autónomas que son distintivas en los procesos de complejidad que pretende el Modelo. En la detallada declaración de la alumna observamos una vinculación muy especial transdisciplinaria que evidencia su conocimiento en ambas áreas; además, es explícito el monoconcepto que articula su creación, que se complementa con el tono que la alumna ha podido percibir de su estudio literario. Es muy destacable su inteligencia reflexiva y creativa en la minuciosidad de su explicación y la perspicacia en los detalles de su creación.

Este proyecto especial resulta extremadamente importante para comprobar que el **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** tiene alcances en diferentes disciplinas. La aplicación demuestra que el estímulo literario y el proceso de análisis, la traducción transdisciplinaria y la reflexión –fundamento del Modelo– llevan a resultados muy positivos cuando la minificción es una de las formas expresivas de la transmodernidad para los jóvenes creadores sensibles al arte, retados a través de las competencias y los conceptos. No solo el resultado del trabajo es brillante, sino que todo el proceso independiente seguido por la alumna permite comprobar que las características del Modelo son muy beneficiosas para lograr aprendizajes significativos, articulados en la propia persona. La alumna logra evidenciar la transdisciplinariedad existente entre la literatura y la música a través de su aprendizaje emocional y en el reconocimiento de su propia motivación para el aprendizaje.

6.3.1.2 Transdisciplina literatura-Artes visuales

El alcance del Modelo se deja ver en las particularidades de la aplicación transdisciplinaria de Literatura-Artes visuales. En esta implementación el alumno demuestra autonomía del aprendizaje, niveles muy interesantes de metacognición y resultados interpretativos basados en decisiones y posturas personales. El texto que el alumno eligió fue la siguiente minificción conceptual, sin título, de Pedro Casariego Córdoba:

El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas

Este caso presenta un nivel satisfactorio en cuanto a la propia implementación del Modelo, pues parte del análisis carece de profundidad y perspicacia en el detalle de las explicaciones y en las búsquedas de significado. Este texto de Pedro Casariego, utilizado para Literatura-Artes Visuales, fue uno de los que no se seleccionaron para las implementaciones de Cine, por ser un texto extremadamente complejo, según el comentario de los alumnos. Por este motivo creemos que la falta de detalle en el Grado de Deconstrucción se explica por la complejidad del texto y, además, por las propias *Reflexiones de Conocimiento* del alumno, en donde, explícitamente, deja ver sus intenciones en la interpretación literal del texto. El alumno comenta lo siguiente:

- “Para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar tuve que hacer varias pruebas y dibujos con la frase. Dibujaba lo primero que pensaba al escuchar la frase, y lo traté de representar lo más literalmente posible”
- “el dibujo es muy fácil de interpretar ya que la imagen representa muy

literalmente la frase”.

Esta libertad en la implementación del Modelo es una de sus ventajas, pues los alumnos tienen la posibilidad de elegir el tipo de interpretación-traducción que harán de la minificción. En este caso el alumno opta por una interpretación literal del texto y su traducción se centra en destacar los mismos rasgos de la literatura en la obra gráfica, por ello el análisis literario es más simplista y menos abundante. Sin embargo, en este caso lo que se pierde en el análisis literario se gana en la experimentación artística, pues el alumno comenta:

- “Esta actividad me gustó mucho porque me ayudó a conectar dos materias (artes y literatura) y crear un producto que se relacione con ambas. Además la obra que realicé me sirvió como experimentación para las técnicas que estoy aprendiendo en artes que es realizar una obra con distintos materiales. En este caso utilicé gis con marcador sobre papel”

La capacidad autoral, la sensibilización artística y la participación en prácticas relacionadas con el arte vuelven al alumno más competente, al poder expresarse mediante diferentes estrategias comunicativas. Evidenciamos a un alumno con perfil comunicador que, con coherencia y también perfil creativo, produce productos culturales con propósitos intencionados considerando normas contextuales artísticas.

La “Tabla de Traducción” del alumno deja ver el logro de los objetivos “7. Aplicar la teoría (en vez de cinematográfica) de técnicas artísticas en la construcción de (en vez de texto) una obra” y “8. Seleccionar los rasgos del lenguaje (en vez de audiovisual) artístico

que reflejen las implicaciones de los rasgos literarios” de forma satisfactoria. A través de la interpretación literal que hace el alumno de la minificción se puede unir a la Literatura y a las Artes Visuales con la traducción de ciertos códigos muy sencillos.

Figura 40. Imagen de Tabla: Traducción en Proyecto especial Literatura-Artes Visuales

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSION DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos a Artes	Función/Justificación
Corazón	En artes, un corazón simboliza el amor y la dulzura.	El elemento de corazón puede tener diversas funciones en el área de artes. Su función principal es representar el amor. Esto se debe a que en la anatomía humana el corazón es un órgano vital, tal y como el amor es un sentimiento vital para el ser humano. La forma de representar al corazón es por medio de su típica forma de dibujo y no como es su verdadera forma anatómica. Este elemento se suele representar con colores vivos que representen amor y alegría. Se puede decir que en una obra de arte en donde se encuentre un corazón, se está hablando del amor. El amor generalmente se relaciona con lo dulce, es por eso que en mi obra las hormigas se llevan pedazos de corazón, pues les atrae lo dulce.
Color Gris	El color gris en artes representa tristeza, amargura o nostalgia.	La función principal del color gris en el área de artes es indicar tristeza. Una obra que contiene gris trata el tema de tristeza, nostalgia o amargura. Al ser un color apagado, pero no tan saturado, se ha relacionado a lo largo de los años con la tristeza, que es un sentimiento que hace sentir "apagada" a una persona.
Suelo	En artes, el suelo representa una base o un soporte.	La función principal del suelo es servir como una base, soporte o superficie. Esto se debe a que el suelo es la superficie de la tierra, la base de todo lo que existe en el planeta. Este también podría ser utilizado para representar el origen o las raíces de algo o alguien.

El análisis y la traducción de los códigos presentan poca complejidad, sin embargo la justificación que el alumno hace deja ver una capacidad para conectar diferentes elementos que ha experimentado en el Modelo. Podemos apreciar una literalidad de los términos, una interpretación disciplinar de las artes, una explicación de su propia creación y una postura personal ante el rasgo destacado.

El alumno utiliza a su favor la libertad interpretativa, para acompañar la presentación de su obra con una descripción de la misma, la cual transcribimos a continuación:

- “En esta obra, se puede observar cómo unas hormigas se están llevando pedazos de un corazón, el cual se encuentra roto sobre el suelo. El fondo es completamente gris y junto con el suelo, que es de color café, reflejan tristeza dentro de la obra. El corazón, de color rojo con una pequeña tonalidad de naranja, es el elemento que resalta en la obra, entre todos los demás colores apagados. En este caso, el corazón representa al amor, el cual se relaciona con la dulzura. Al ser dulce, el corazón atrae a las hormigas, y estas lo empiezan a desbaratar y se lo llevan hasta que ya no quede nada. La obra representa de una manera muy literal la frase del pintor y poeta español, Pedro Casariego, "El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas."

En la descripción se percibe la excelente relación transdisciplinaria que el alumno logra entre la Literatura y las Artes Visuales. El texto refleja su abstracción monoconceptual como base o fundamento de su creación, evidencia parte de la búsqueda transdisciplinaria que incorpora a la descripción de su obra, incluso se aprecia una

experimentación en las técnicas artísticas con una clara intención interpretativa. Sin embargo, al igual que en el primer proyecto especial, la designación de “frase” para este texto minificcional, demuestra una falta de acercamiento, muestreo y análisis del género literario por parte del docente.

Esta implementación como proyecto especial, manifiesta mayores alcances del Modelo en las áreas artísticas. Observamos que el estímulo literario, en la más condensada de sus manifestaciones, es una expresión de la transmodernidad que invita a la creatividad, a la complejidad del pensamiento por medio de la abstracción y a la articulación desde la persona. El alumno evidencia profundos niveles de comprensión textual y de habilidad artística, así como habilidades en interpretación y comunicación a través de la reflexión.

En estos proyectos de 2015, con alumnos enfrentados por primera vez al Modelo, se dejan ver jóvenes comprometidos con su proceso de aprendizaje, con retos estimulantes que les permitieron dimensionar de diferente manera a las disciplinas, individuos completamente autónomos en su proceso de *e-a-e* y responsabilizados ante sus acciones y productos. En especial, estos alumnos que implementaron por cuenta propia el Modelo, se mostraron persistentes, con iniciativa propia y con curiosidad, ante la metodología propuesta y ante los procesos transdisciplinarios. Podemos decir, con estos fundamentos, que el Modelo cumple íntegramente cada uno de los objetivos que se ha propuesto, delinea a alumnos con el perfil que se propone y trasciende los aprendizajes disciplinares para situarlos en la persona que articula su proceso educativo.

CONCLUSIONES

La investigación presentada en estas páginas se ha detenido ampliamente en profundizar de forma crítica y propositiva la relación particular que presentan la literatura y el cine ante las complejas exigencias de nuestro acontecer contemporáneo. Nuestro enfoque afronta algunas de las raíces ya trazadas por las diversas disciplinas, que sustentan el soporte teórico de la presente investigación, y renueva su mirada desde el marco de un nuevo humanismo artístico y disciplinar para construir conocimiento. De esta forma, el recorrido teórico, que permite abordar lo contemporáneo, los Estudios Culturales, la Ficción y la Didáctica, nos invita a comprender la importancia de las concepciones de lo *post* del siglo XX para revalorizar el prefijo *trans* del siglo XXI, que es el fundamento transgresor de muchas de las relaciones complejas que se viven en la actualidad. Estas tres aristas –los Estudios Culturales, la Ficción y la Didáctica, como pilares que permiten trazar la reflexión sobre la Literatura y el Cine– constituyen las bases en las que descansa la creación de nuestro Modelo didáctico, el cual refleja de forma consciente la evolución de lo posmoderno a lo transmoderno y brinda la posibilidad de encontrar, en la transición, la distinción diferenciadora de nuestra época.

El diseño de nuestro **Modelo de Didáctica Transdisciplinaria** refleja un nuevo sentido y una revalorización de la literatura, de la comunicación, en general, y, en mayor medida, de la finalidad de la educación desde la idea de ‘innovación’ de la persona. Nuestra estrategia materializó el pensamiento complejo a través de la creatividad,

manifestada en las relaciones transdisciplinarias, para dotar al propio alumno de inteligencia creativa y reflexión consciente. En este Modelo se sigue una evolución orgánica dentro de las partes que lo constituyen, por lo tanto es circular, ya que todas las líneas teóricas abiertas en las primeras páginas de la investigación se concretan en su creación, estructuración y en las prácticas desprendidas del mismo, en donde todo converge. Revisando a Bauman, Lipovetsky y Rodríguez Magda establecimos las hiperbólicas condiciones contextuales de transmodernidad y liquidez que nos enmarcan, observamos el poder de la virtualidad, los medios y el bombardeo de las pantallas que recondicionan nuestra existencia en el mundo; exploramos nuestra particularidad mexicana, a través de Ramos, quien presenta los extremos sociales de grandes brechas unidas por la irreflexión y el sentimiento de inferioridad de nuestro entorno mexicano. Ante este panorama social nos propusimos, en el Modelo, estudiar la evolución de los Estudios Culturales en la Transdisciplina para proponer mayores alcances de la literatura en el siglo XXI y subsanar esa inmediatez, irreflexión y falta de incidencia social en la educación.

A partir de la orientación transdisciplinaria observamos la relación artística del cine y la literatura desde la idea de secuencialidad propuesta por Carmona, la cual constituye el proceso transdisciplinario más puro que permite mayores alcances de conexión entre los saberes. En esta exploración de lo *trans* repasamos las propuestas de Nicolescu, Delors y Margery para abordar la complejidad de plantear un nuevo humanismo y reafirmar la importancia de la metacognición como un imperativo de la literatura y de la labor educativa en el presente. Bajo esta condicionante de transdisciplina, que mina –consciente o inconscientemente– todo dominio cognoscente en el hombre, exploramos la ficción

desde sus características posmodernas y transmodernas hasta las formas más breves de su manifestación. Y es ahí donde puntualizamos otro de los cauces naturales más íntimos entre la literatura y el cine: el género de la minificción. Dadas sus características, encontramos en Lagmanovich, Noguero y Zavala, a la minificción enmarcada dentro de ciertos límites latinoamericanos que nos regresan a la idea del emplazamiento caracterizada por Vázquez Medel. De esta forma resulta natural la relación entre el cine y la literatura desde la minificción por las condiciones latinoamericanas de su gestación, por la transdisciplinariedad implicada en ello y por las características de inmediatez y brevedad de la actualidad.

Conscientes de la importancia que presenta la revalorización de la literatura, en nuestro emplazamiento propusimos un *Diseño Transmetodológico* basado en tres diferentes metodologías: la Educación por Conceptos de Erickson y Bal, la Educación por Competencias del SNB y del WEF y el diseño curricular por Alineación Bidimensional de Krathwohl y Pintrich. Identificamos que el concepto brinda la posibilidad de enfrentar al pensamiento abstracto para materializarlo en discusión, en transdisciplina, en investigación y, finalmente, en la creación de productos artísticos. Observamos que las competencias puntualizan las habilidades que deben fomentarse en el proceso de implementación transdisciplinaria y en los resultados finales de evaluación. Por último, reforzamos la configuración de nuestro Modelo con la bidimensionalidad, la cual nos permitió la alineación curricular entre los factores del proceso educativo, que denominamos *Didáctica Transmoderna e-a-e (enseñanza-aprendizaje-evaluación)*, para indicar que esta triada didáctica es inseparable cuando se pretenda hablar de educación transmoderna.

Esta revisión nos invitó a plantear las características más importantes de los docentes transmodernos, quienes deben –bajo las condiciones de la actitud transdisciplinaria– replantear sus ideas ante los fines de la educación literaria y proponer estrategias transhumanistas para lograr una educación más compleja, emplazada e individualizada. Para ello exploramos no solo las propuestas docentes basadas en nuestros tres principios didácticos, sino que ampliamos las miras de nuestro Modelo para sentar las bases teóricas de la autonomía del aprendizaje de Freire, la pedagogía de frontera de Giroux, las teorías de monoconcepto y los factores de aprendizaje de De Pablos, de alfabetidad e inteligencia visual de Dondis, de intencionalidad de la construcción ficcional de Urpí, de la visión activa para la apreciación estética de Peters y la lectura estética y eferente de la literatura de Lee Zoreda, entre otros.

Encontramos en todos los planteamientos expuestos bases teóricas muy sólidas que nos incentivaron, no solo de forma discursiva, a proponer una innovación intelectual, para evolucionar orgánicamente y brindar una propuesta práctica a la didáctica literaria actual, que logra mayores niveles de complejidad disciplinar y comprensión personalizada de forma práctica. Nuestra propuesta responde a las continuas intenciones, en el caso de México, de renovar la educación, pues comprobamos que nuestra estrategia de creatividad literaria articula los saberes desde la propia persona que aprende, emplaza al individuo para la construcción del conocimiento desde su postura y enfoque y, por lo tanto, reduce la brecha de irreflexión en los perfiles de identidad de los jóvenes mexicanos.

El Modelo que hemos creado afronta ciertas carencias existentes en el sistema educativo, previendo que el afán de la implementación monometodológica de las

competencias en México lleve de nuevo a otro fracaso (educación descontextualizada, mecanizada y estandarizada), por no ser una propuesta suficientemente eficaz ante las cambiantes condiciones culturales globales y las anquilosadas condiciones ideológicas de nuestro país. Centramos nuestra propuesta en adolescentes, pues vemos en ellos la fuerza de dirección del presente y del futuro, y consideramos que tienen la posibilidad de innovarse concibiendo un modelo diferente de educación y de persona. Con ello nuestra hipótesis se comprueba en el Modelo, al demostrar que existen propuestas eficientes para proveer un sentido diferente al análisis y estudio literario que ofrecen posibilidades de invención e innovación personales, que no habían sido exploradas hasta ahora. Esta circunstancia evidencia nuestro compromiso con la renovación de la mirada literaria desde la didáctica de las manifestaciones artísticas, desde la sensibilización, la interpretación, el pensamiento crítico, las capacidades emocionales y el desarrollo de la inteligencia creativa para lograr mayores niveles de profundización en la autonomía educativa.

Cada una de estas capacidades personales y el desarrollo de habilidades disciplinares se logró gracias a la originalidad de nuestro enfoque a partir de la minificción literaria y cinematográfica. Además del factor del reto minificcional, los siguientes rasgos hacen distintiva nuestra propuesta frente al resto de las miradas educativas contemporáneas, centradas en la literatura, que se manifiestan en México:

- Alinea las diferentes propuestas de Educación transhumanista y pilares metacognitivos para definir un *Diseño Transmetodológico*
- Está configurado en sus Grados (verticalidad) a partir de un modelo de enseñanza literaria y en sus Dimensiones (horizontalidad) a partir de una

propuesta de educación en medios audiovisuales

- Alinea detalladamente los objetivos de aprendizaje, las competencias genéricas y las competencias disciplinares que se van desarrollando con cada una de las partes que configuran el Modelo
- Provee total libertad al alumno para el cumplimiento del Modelo, desde la elección del texto y el seguimiento del proceso hasta la cantidad y el enfoque en la reflexión del propio aprendizaje
- Detalla cada uno de los conceptos necesarios para el desarrollo del Modelo, basados en las características culturales-contextuales contemporáneas
- Transgrede las relaciones de narratividad transdisciplinaria, estudiadas en el cine y la literatura, y propone una base en la serialidad de ambas disciplinas para encontrar la más natural de las relaciones ante la diversidad de los textos
- Propone un *Perfil Transdisciplinario* compartido por alumnos y maestros transmodernos, para vincular a los actores del proceso como los agentes colaborativos más importantes en el fortalecimiento de la educación
- Transgrede la relación e-a y propone, como contrapartida, una observación de la circularidad del proceso de *Didáctica Transdisciplinaria e-a-e*, para incluir obligatoriamente a la evaluación como una constante del hecho educativo en la que deben estar involucrados tanto alumno como docente
- Presenta de forma transparente todas las características de cómo se han diseñado los objetivos de aprendizaje, a través de la Dimensión de habilidades de pensamiento y la Dimensión del desarrollo cognitivo en las teorías de la Revisión de la Taxonomía de Bloom

- Plantea diferentes herramientas de implementación que reflejan de forma simplificada al Modelo a través de Tablas de trabajo
- Propone un sistema de evaluación formativa basado en el proceso de aprendizaje y en la *Reflexión de Conocimiento*, en donde las habilidades de planeación, diseño, creación e intencionalidad sean las más destacadas
- Propone una estrategia muestra que refleja el trabajo del docente, ante el Modelo, para brindar mayor seguridad al alumno y mayores posibilidades de aprendizaje y experimentación al docente

El Modelo evidencia que, para afrontar las necesidades de la liquidez y transmodernidad actuales, una sola mirada, como la planeación monometodológica, resulta ciega ante el gran cúmulo de estímulos que invade la vida diaria de los jóvenes. A través de este Modelo logramos uno de los objetivos centrales de la investigación enfocado en la transdisciplina, que se refiere al hecho de diseñar y aplicar una metodología transdisciplinaria que permite la experimentación didáctica y una mayor autonomía en el aprendizaje personal a la luz de los saberes comunicativos necesarios en la complejidad del siglo XXI.

La implementación del Modelo se realizó durante tres años seguidos y los resultados se revelan como excepcionales porque, de forma general, ofrecen un sentido diferente a las estrategias tradicionales que se aplican a la literatura. A través de las *Reflexiones de conocimiento*, se evidencian los extraordinarios alcances del Modelo, puesto que la mayoría de los alumnos demostró diferentes niveles de profundidad metacognitiva, desde lo disciplinar estratégico hasta la afectividad emocional, gracias a un

acercamiento novedoso y original que refuerza la brevedad de la minificción.

En los resultados podemos apreciar una metacognición del primer nivel, donde los alumnos reconocieron sus estrategias de aprendizaje: mostraron enorme incremento en su habilidad de análisis literario, extraordinario dominio de técnicas cinematográficas, conexiones teórico-prácticas entre contenidos disciplinarios y aprendizajes para lograr materializar de forma práctica lo diseñado teóricamente. Estos saberes, estimulados a partir de la minificción, resultan muy positivos porque son los que los emplazan en los saberes de la época y los identifican como seres religados y conectados a otros contenidos disciplinares.

Asimismo, se observaron resultados muy positivos del segundo nivel metacognitivo, puesto que los alumnos reconocieron estrategias para estar preparados ante diferentes contextos: destacaron sus habilidades colaborativas, la práctica de su empatía, inteligencia interpersonal y destreza comunicativa para involucrarse con otros en lo que se refiere a ideas y ejecución de proyectos. Estos resultados positivos son de gran importancia porque los alumnos reconocieron las condiciones bajo las cuales pueden utilizar los conocimientos adquiridos y demostraron reconocer la existencia de un ‘nosotros’ para producir conocimiento.

La metacognición de tercer nivel o autoconocimiento, de igual manera, evidenció una excelente madurez para ‘aprender a ser’ y para ‘aprender a aprender’, a través de su increíble capacidad para gestionar con autonomía su propio aprendizaje y aprender sobre ellos mismos. Los alumnos demostraron ser conscientes de sus propias debilidades y fortalezas, utilizaron capacidades propias para alcanzar objetivos, se mostraron eficientes en la distinción de lo que sí y lo que no son capaces de lograr, y de lo que pueden

transferir en un futuro a diferentes proyectos. Esta independencia en el aprendizaje es una excelente muestra de que la literatura en el Modelo funciona como un estímulo que presenta alcances muy positivos en las habilidades personales de los jóvenes.

La innovadora mirada transdisciplinaria de la literatura que presentamos logró resultados positivos en el último nivel de profundidad metacognitiva; en cuanto a la efectividad personal y capacidad emocional los alumnos afrontaron el proceso transdisciplinario a través de la seguridad en sí mismos y la flexibilidad en su proceso de aprendizaje, demostraron tener autoconfianza y autoestima para reconocer emociones y sentimientos experimentados durante el proceso y como resultado de su aprendizaje. Esta capacidad metacognitiva es uno de los resultados más especiales del Modelo, pues comprueba que sí es posible renovar el acercamiento a la literatura para aproximarla con miradas transhumanistas en la educación actual a través del cine, la minificción, la transdisciplina y la reflexión.

Las mejoras evidenciadas en la implementación de un año al siguiente las atribuimos a diferentes factores, como la mirada renovadora ante el análisis literario de la minificción, el dominio del docente ante el propio Modelo, la seguridad del alumno ante el proceso transdisciplinario, la libertad experimentada al seguir el Modelo, tanto en el proceso de análisis-interpretación literaria como en el de traducción-creación cinematográfica, y la evolución en el dominio de habilidades técnicas desarrolladas por los alumnos.

En los proyectos especiales –de Música y Artes Visuales– apreciamos, de igual forma, resultados de gran riqueza para demostrar una excelente percepción de un proceso

transdisciplinario, que a los alumnos les resultó innovador y muy productivo para el desarrollo de habilidades. En estas implementaciones se evidencia una motivación genuina para el aprendizaje, una completa satisfacción ante las propias habilidades creativas, una metacognición emocional y una evidente comprensión de lo diferenciador del Modelo transdisciplinario frente a los procesos educativos tradicionales que los alumnos habían experimentado en su historia académica. Es evidente, por ello, que esta investigación logró diseñar una metodología transdisciplinaria que permitió la experimentación didáctica para lograr mayor autonomía en los aprendizajes personales basados en el análisis literario.

Atribuimos lo positivo de los resultados, en estos proyectos especiales, a la libertad experimentada por los alumnos para elegir cualquier disciplina como respuesta al estímulo literario y a la confianza del docente en la actuación de los estudiantes. Percibimos en los alumnos enfrentados por primera vez al Modelo resultados tan extraordinarios como los evidenciados en alumnos enfrentados por segunda vez a esta propuesta didáctica. Por una parte, es significativo destacar también que la libertad, la autonomía y la independencia en el aprendizaje literario por parte de los alumnos fueron factores vitales en la producción de conocimiento; por otra, que la libertad e independencia en la enseñanza por parte del docente se reflejó en una actitud de confianza, que permitió comprometer a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

En general, después de los tres años de aplicación, los resultados indican que el desarrollo de la creatividad en el pensamiento complejo de los jóvenes es inigualable, así

se cumple otro de los objetivos transdisciplinarios de la investigación, puesto que demuestra que para lograr mayores niveles de creatividad en los jóvenes son necesarias estrategias de transdisciplina entre la literatura y el cine, basados en la serialidad y en lo conceptual, que motiven la autonomía en el aprendizaje. Los resultados de las primeras implementaciones, donde se trabajó en equipo y los últimos resultados de estos proyectos especiales, donde se trabajó de forma individual confirman que el Modelo incentiva resultados positivos en el aprendizaje flexible tanto colaborativo como individual.

De igual manera, las competencias analíticas se desarrollaron de forma extraordinaria porque los alumnos lograron excelentes niveles de análisis literario, grandes cualidades para afrontar la investigación y un constante reto ante su capacidad de realizar conexiones transdisciplinarias. Las competencias comunicativas se evidenciaron a través de las reflexiones y sus discursos de intencionalidad reflejaron la eficacia y precisión para utilizar códigos y lenguajes de diferentes disciplinas, así como las competencias para experimentar el arte a través de la creación. En los alumnos se observó, además, una alta capacidad de abstracción conceptual y una alta valoración de su persona dentro del reto educativo. Demostraron un agudo grado de inteligencia creativa, un reconocimiento de posturas personales, alta apreciación estética, gran sensibilidad artística y un profundo instinto creador.

El amplio corpus literario brindado a los alumnos para afrontar la experimentación de la minificción les motivó a realizar una selección muy variada de textos que se proyectaron desde lo narrativo hasta lo conceptual. Cada una de las minificciones literarias, por su extrema brevedad, se presentó ante los alumnos como un reto

interpretativo que les permitió experimentar con la abstracción o con la literariedad para lograr expresiones artísticas y volverse partícipes activos en su proceso de aprendizaje. Los siete textos ofrecidos en el primer año de implementación –de los autores Augusto Monterroso, Hipólito G. Navarro, Gabriel Jiménez Emán, Isidoro Blastein, Fernando Aínsa, Ángel Olgoso y Georg Christoph Lichtenberg– evidenciaron que los alumnos se sentían más cómodos al experimentar con textos narrativos. Sin embargo también se evidenció que los textos en los que se destacaron mayores capacidades interpretativas de análisis literario y habilidades técnicas, mayores logros en autonomía del aprendizaje y a los cuales se les consideró como “Resultados destacados” en esta investigación fueron las minificciones conceptuales por exigir mayor compromiso intelectual por parte de los alumnos. Ante esta primera selección se observó una condicionante cultural muy importante que define un emplazamiento característico de los jóvenes que experimentaron el Modelo, pues las temáticas de consumismo y problemáticas de inseguridad social como el secuestro se mostraron claramente en sus interpretaciones y reflexiones. En cuanto al segundo año, los ocho textos –de los autores Pedro Casariego Córdoba, Rafael Pérez Estrada, Guillermo Samperio, Carlos Vitale, Ángel Olgoso, Juan José Arreola y Elena Arribas– confirman la tendencia a utilizar textos narrativos y permiten demostrar que las minificciones conceptuales son las que ofrecen mayores posibilidades de retar a los jóvenes tanto en la disciplina literaria como en la cinematográfica, pues la experimentación con técnicas audiovisuales como el *stopmotion*, el *hyperlapse* y la ralentización o *slow motion* evidencia una excelente evolución en el dominio de la técnica transdisciplinaria y una inigualable madurez literaria ante la minificción.

Esta amplia selección revela un excelente acierto, al partir de textos minificcionales,

y resulta en una garantía de la efectividad de los resultados, porque la variedad se ensanchó a diferentes extremos en la minificción, permitiendo mayor autonomía y confianza a los alumnos. A partir de lo anterior, cumplimos otro de los objetivos principales de la presente investigación, centrado en explorar profundamente la minificción literaria y audiovisual para definir mayores metas de trascendencia en la interpretación y revalorización de la literatura desde sus diversas posibilidades didácticas.

Nuestra hipótesis se centró, por otra parte, en la posibilidad de renovar el tradicional proceso e-a de la literatura desde una metodología práctica, basada en la minificción, que permitiera trazar la expresión de la inteligencia creativa. Después de la implementación pudimos observar que es posible lograr innovaciones en la literatura si se amplían los límites del proceso educativo como lo propone el Modelo. Nos parece extraordinario que la motivación de repensar la literatura en el siglo XXI, bajo la *Didáctica Transmoderna e-a-e*, nos lleve a resultados tan satisfactorios, pues resulta llamativo que el reto de afrontar la minificción sea el detonante para constatar resultados tan profundos y complejos en la cognición personal. Los alumnos, ante la literatura, se volvieron inquisitivos, curiosos, persistentes e instintivos en sus interpretaciones, lo que les brindó madurez en su proceso de aprendizaje. Con ello logramos el primer objetivo central de esta investigación, al proveer al joven la posibilidad de experimentar y revalorar la literatura como un estímulo de conocimiento que fomenta su capacidad interpretativa, su postura personal y su inteligencia creativa para responder artística y reflexivamente a los estímulos contextuales.

La flexibilidad en la implementación del Modelo, los resultados obtenidos, la riqueza en los productos creados y la construcción de perfiles y objetivos de aprendizaje basados en la transdisciplina nos lleva a reflexionar sobre algunas cuestiones que deberán seguirse explorando para potenciar –como lo logra el Modelo– las competencias del siglo XXI trasladadas a los jóvenes transmodernos. Este Modelo plantea que la asignatura o curso ya no es un término suficiente para denominar los procesos educativos experimentados en el interior del Modelo, lo que lleva a pensar en la necesidad de crear talleres o programas de contenido transdisciplinario que se vinculen a estrategias prácticas transversales, donde se fomente la educación actitudinal y las evaluaciones formativas. Reflexionamos sobre aquellas instituciones educativas que estén dispuestas a la experimentación transdisciplinar en talleres conjuntos, pero no desde un solo departamento o grupo de investigación, sino desde un sustento filosófico y visionario que proponga actitudes de colaboración académica intrainstitucional. Por ello nos cuestionamos si las instituciones de educación media superior o superior, media o básica, están repensando sus procesos tanto administrativos como didácticos, observando la actualidad y definiendo posturas ante la complejidad para innovar las evidencias de evaluación académica, los planes de estudio o las mallas curriculares que definen la trayectoria de los programas académicos para incentivar procesos transdisciplinarios centrados en la innovación de la persona.

Todo lo expuesto nos lleva también a reflexionar sobre los docentes. Este particular acercamiento a la literatura plantea que los profesores deben estar abiertos a la experimentación, a la investigación-educación constante y a la innovación para, no solo

conocer diferentes asignaturas y disciplinas, sino para plantear otra idea del profesor, un facilitador no hiperespecializado, sino experimentado en diversas áreas, con interés en involucrarse en una educación metacognitiva. Reflexionamos especialmente sobre el área de humanidades y los profesores de literatura, quienes evidentemente enfrentan una crisis en la trascendencia educativa; ante ello nos cuestionamos si los profesores de esta área se esfuerzan por crear estrategias y metodologías innovadoras que trasciendan los estudios literarios para fomentar la creatividad en los jóvenes, donde la literatura no sea un fin en sí misma y así brindar un nuevo sentido a la educación de las letras. Pensamos con sumo interés, no en el perfil de profesor, sino en individuos audaces y de mentalidad abierta comprometidos a recomponer, a través de la educación individualizada y reflexiva, las diferentes y cambiantes conformaciones sociales que nos determinan. El perfil de profesor que planteamos se sustenta en una persona creativa e inquieta ante la compleja realidad, que se reta constantemente ante sus propios hechos educativos, que se motiva para afrontar estrategias colaborativas con alumnos y otros facilitadores, y que desarrolla la capacidad de afrontar a su persona, también, como articulación de su proceso de aprendizaje. Este Modelo nos cuestiona si las implementaciones pueden extrapolarse a otros contextos en donde encuentren tanto plataformas institucionales innovadoras y flexibles, como docentes indagadores, arrojados y creativos.

Ante el panorama de sobre-estimulación tecnológica de los jóvenes transmodernos es extremadamente importante proveer estrategias literarias que permitan la experimentación en el aula y la inclusión de métodos transdisciplinarios que observen los complejos diseños de la realidad contemporánea. Por ello, el **Modelo de Didáctica**

Transdisciplinaria de la Minificción que proponemos en el presente trabajo de investigación constituye una respuesta a las exigencias de un sistema educativo tambaleante, que masifica-mecaniza la educación y no se propone convenientemente despertar una voluntad creadora ni creativa en los jóvenes. El Modelo apuesta por unos saberes literarios más artísticos, más centrados en la persona, apuesta por la innovación en la didáctica gestada desde la transdisciplina y por la observación de los factores educativos desde un ángulo innovador de cooperación, apuesta por la reflexión como constante transgresora del proceso educativo, por la educación individualizada y por la riqueza fomentada por la minificción en la educación Transmoderna.

Esta investigación propone una actitud transdisciplinaria para restaurar pedagógicamente la desvinculación de la evaluación en el proceso educativo y enfocarnos en las posibilidades de experimentar con la producción de conocimiento desde lo metacognitivo. Creemos que la didáctica de la literatura en este principio de siglo, por su utilidad disciplinar comunicativa, tiene que mostrarse más vinculada a la experiencia trascendente y debe permanecer articulada desde una reflexión personal como estrategia de aprendizaje artístico vivencial del nuevo humanismo pretendido en el presente.

Esta experiencia nos permitió establecer estrategias para evitar centrar los modelos didácticos en un solo factor y orientarla más en la relación equitativa y cooperativa entre los participantes del hecho educativo y, de esta forma, fortalecer la flexibilidad, seguridad y la creatividad docente, así como responsabilizar al alumno para ser un sujeto activo en la construcción del conocimiento y enfrentarse con mayor seguridad a la sociedad de la brevedad, la virtualidad y la pantalla. Establecer estas nuevas relaciones entre el docente y el alumno para formar una colectividad educativa es necesario para lograr una flexibilidad

disciplinar que vuelque en la educación transhumanista su innovación.

Nuestra propuesta no se basa en una innovación que se centre en herramientas tecnológicas, sino que a partir de la complejidad de la literatura, del ser humano, de su reflexión y de la articulación de los saberes desde la persona trazamos alcances innovadores de mayor trascendencia en las disciplinas. Enfrentarnos a los desafíos planteados por el siglo XXI nos exige estrategias disciplinares basadas en la reflexión integral y en la reconciliación con la brevedad que, no observada como obstáculo o costumbre, se convierte en un reto para el diseño tanto de nuestras realidades como de nuestras ficciones. La innovación que proponemos –*transmetodológica*, *transmoderna* y *transdisciplinaria*– que proyecta formar individuos acordes con su contexto, conscientes de la cooperatividad, encaminados a regular sus propios procesos de aprendizaje y a ser responsables de su lugar en el mundo, se gesta a partir de la literatura, el cine y la minificción para constituirse, en última instancia, como un sustento creativo transformador de nuestra compleja actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINIFICIONES QUE CONFORMAN EL PUNTO DE PARTIDA DE LA PROPUESTA

METODOLÓGICA

AÍNSA, FERNANDO. *La rebelión de los objetos II*.

ARRIBAS, ELENA. *Casting*.

ARREOLA, JUAN JOSÉ. *Cuento de horror*.

BLASTEIN, ISIDORO. *El principio es mejor*.

CASARIEGO CÓRDOBA, PEDRO. Sin título.

JIMÉNEZ EMÁN, GABRIEL. *La búsqueda*.

LICHTENBERG, GEORG CHRISTOPH. Sin título.

MONTERROSO, AUGUSTO. *Enanos*.

NAVARRO, HIPÓLITO G. *Isósceles*.

OLGOSO, ÁNGEL. *Conjugación*.

OLGOSO, ÁNGEL. *Cuenta atrás*.

PÉREZ ESTRADA, RAFAEL. Sin título.

SAMPERIO, GUILLERMO. Sin título (cerebro).

SAMPERIO, GUILLERMO. Sin título (letra n).

VITALE, CARLOS. *Epitafio*.

ESTUDIOS SOBRE MINIFICCIÓN LITERARIA

AZID, A (2007). *Los 1.001 cuentos de 1 línea*. Barcelona, Thule.

DUQUE, F. (COMP.) (2009). *Poe. La mala conciencia de la modernidad* [Versión Google Books]. Madrid, Círculo de Bellas Artes, Ediciones Arte y Estética.

HAYA, V. (2013). *Aware: Iniciación al haiku japonés*. Barcelona, Kairós.

KAFKA, F. (2006). *En la calle del Alquimista*. Barcelona, Thule Ediciones.

LAGMANOVICH, D. (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia, Menoscuarto.

LAGMANOVICH, D. (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Palencia, Menoscuarto.

LEE ZOREDA, M. (1999). “La lectura como arte de performance”. *Signos literarios y Lingüísticos*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Miguel Ángel Porrúa. México. P. 155-168.

MORA, G. (1985). *En torno al cuento: de la teoría general y de su práctica en Hispanoamérica*. Madrid, Ediciones José Porrúa Turanzas.

NOGUEROL JIMÉNEZ, F. (2004). *Escritos disconformes. Nuevos modelos de lectura*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

OROZCO VERA, M.J. (2009): “Pasión por lo breve: minucuento y microteatro en la literatura española del nuevo milenio”. *Narrativas de la posmodernidad. Del cuento al microrrelato*. AEDILE, España. Pp. 431-442

OROZCO VERA, M.J. (2010): “Propuestas artísticas del nuevo milenio: minicuento, microteatro y cine comprimido”. *Literatura y Comunicación*, Miguel Nieto Nuño

(ed.), Madrid, Castalia. Pp. 345-368.

PERRUCHO, J. (2006). *El cuento jíbaro. Antología del microrrelato mexicano*. México, Ficticia Editorial.

PERRUCHO, J. (2008). *Poéticas de la brevedad*. México, Verdehalago.

TORRI, J. (1996). *Tres Libros*. México, Fondo de Cultura Económica.

ZAVALA, L. (2006). *La minificción bajo el microscopio*. México, Textos de Difusión Cultural en Universidad Nacional Autónoma de México.

ESTUDIOS SOBRE LO CONTEMPORÁNEO, LOS ESTUDIOS CULTURALES Y DISCIPLINARES

ANDRADE, P. (2007). "Interdisciplinariedad y estudios latinoamericanos". *Comentario Internacional*. Número 8. Ecuador, Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales. Páginas 87-94.

BAL, M. (2006). "Conceptos viajeros en las humanidades". *Revista Estudios Visuales*. Versión en español. Recuperado de:
http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num3/bal_concepts.pdf

BAUMAN, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2007a). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, Fondo de Cultura Económica.

BERMÚDEZ, E. & MARTÍNEZ, G. (2001). "Los Estudios Culturales en la Era del

- Ciberespacio”. *Convergencia*. Número 8. México, Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 11-31.
- BODEMER, K. (2003). “Entre la Globalización, la Fragmentación y el Renacimiento. Las ciudades latinoamericanas a comienzos del siglo XXI”. *Revista Acta Literaria*. Número 11. Chile, Universidad de Concepción. Pp. 91-95
- CASTAÑO DÍAZ, C. M. (2013). “Defining and characterizing the concept of Internet Meme”. *Revista CES Psicología*. Volumen 6. Número 1. Pp 82-104.
- CALVINO, I. (2007). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Ediciones Siruela.
- CIFRE WIBROW, P. (2005). “Metaficción y postmodernidad: interrelación entre dos conceptos problemáticos”. *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Metaliteratura y metaficción, balance crítico y perspectivas comparadas*. Volumen 208. Barcelona, Anthropos Editorial. Pp. 50-58.
- COLLIN, F. (2006). *Praxis de la diferencia. Liberación y libertad*. Barcelona, Icaria Editorial.
- CONTRERAS, J. (2006). “Esperando a Godot: Revelando el sentido sinsentido en la posmodernidad”. *Acta Literaria*. Número 32. Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes. Pp. 115-128.
- CURRAN, J.; MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (1998). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós.

- DE ALMEIDA, M. (2008). *Para comprender la complejidad*. México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morín.
- ECO, U. (2011). *Historia de la fealdad*. China, Debolsillo.
- FERNÁNDEZ, V. (2011). “Balance de los estudios culturales en América Latina. La ruta de la comunicación en la definición de objeto”. *Revista Critica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Número Especial: América Latina. España, Universidad Complutense de Madrid.
- FOLLARI, R. (2008). “Sobre los Estudios Culturales” en *Revista F@ro*. Número 6. Revista Teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación y de la Información. Valparaíso, Chile, Universidad de Playa Ancha.
- FOLLARI, R. & LANZ, R. (1998). “Enfoque sobre posmodernidad en América Latina”. *Páginas de Filosofía*. Volumen 5, Número 7. Facultad de Humanidades. Argentina, Universidad Nacional del Comahue. Pp. 119-151
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Editorial Grijalbo.
- GÓMEZ MORIANA, A. (2004). “La sociología de la literatura en el cuadro de los estudios culturales. Una propuesta interdisciplinaria”. *Sociocriticism XVIII-XIX*. Pp. 99-138.
- GÓMEZ MORIANA, A (1989). “Pragmática del discurso y reciprocidad de perspectivas: sobre las promesas de Don Juan y el desenlace del Burlador”. *Gestos*. Número 7. Pp. 33-46.

- GÓMEZ MORIANA, A (1988). “Bajtin y Adorno frente a la autonomía (relativa) de lo literario”. *Revista de Occidente*. Número 3. Pp. 63-78.
- GÓMEZ MORIANA, A (1981). “Especificidad del texto vs. vocación universal de la literatura. *Acta poética* 3. Pp. 207-226.
- INEGI. (2014). “Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2013”. Obra complementaria del INEGI. [Archivo digital]. México. Consultado en inegi.org.mx
- JAIME GARZA, S. (2006). *Ética y posmodernidad*. México, Facultad de Filosofía y Letras. Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- LIPOVETSKY, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- LYOTARD, J. (1998a). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- LYOTARD, J. (1998b). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- MATTERLART, A. y NEVEU, E (2004). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona, Paidós.
- MATO, D. (Coord.) (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en Cultura y Poder*. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CEAP, FACES. Venezuela, Universidad Central de Venezuela.
- MORA, V.L. (2012). *El lectoespectador*. [Versión MacBook Kindle]. Barcelona, Seix Barral. Recuperado de Amazon.com

- NICOLESCU, B. (2009). *La transdisciplinariedad Manifiesto*. México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morín.
- PAZ, O. (2010). *Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PERLROTH, N. (2013, 24 de enero). "Twitter Introduces Vine, a New Video Feature, but With Privacy Snags". *The New York Times*. [Bits Blogs Digital]. Recuperado de <http://bits.blogs.nytimes.com/2013/01/24/twitter-introduces-vine-a-new-video-feature-but-with-privacy>.
- PINHEIRO MACHADO, R. (2002). "La ruptura alienante: tradición, vanguardias y posmodernismo". *América Latina: Hoy*. Número 30. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. Pp. 19-41.
- PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*. University Press. Vol. 9, No. 5. [Archivo Digital]. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- RAMOS, S. (2013). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México, Planeta. Colección Austral.
- RAMOS, S. (1940). *Hacia un Nuevo Humanismo. Programa de una antropología filosófica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- RÍOS, A. (2002). "Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura en América Latina". En Mato, D. (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Venezuela, Universidad Central de Venezuela. Pp. 247-254.

- RODRÍGUEZ MAGDA, R. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona, Anthropos.
- VASCONCELOS, J. (2013). *La raza cósmica*. México: Editorial Porrúa.
- VÁZQUEZ MEDEL, M. A. (2003). *Teoría del Emplazamiento: aplicaciones e implicaciones*. Sevilla, Ediciones Alfar.
- VÁZQUEZ MEDEL, M. A. (2002). "Mundialización, comunicación y nuevo humanismo: Implicaciones educativas". *Ágora digital*. N. 3. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3460/b15760248.pdf?sequence>
- WALSH, C. (Ed.) (2003). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- WILLIAMS, A. (2014, Noviembre 22). "Prescinde la generación del milenio del televisor". *The New York Times International Weekly*. p. A1, A2.
- WORTHAM, J. (2014, 3 mayo). "Six Seconds of Loopy Creativity, and Millions of Fans". The New York Times [Bits Blogs Digital]. Recuperado de <http://bits.blogs.nytimes.com/2014/05/03/six-seconds-of-loopy-creativity-and-millions-of-fans/>
- ZERAUI, Z. (Comp.). (2006). *Los paradigmas de la posmodernidad*. México, Limusa.
- ZAVALA, L. (2002). "La tendencia transdisciplinaria en los estudios culturales". *Revista Casa del Tiempo*. México, D. F., Universidad Autónoma de México. Pp 2-10.

ESTUDIOS SOBRE CINE Y SOBRE LITERATURA

- ABATE, S. (1997). "A medio siglo del Realismo Mágico: balance y perspectivas". *Anales de Literatura Hispanoamericana*. Número 26. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Pp. 145-160.
- AMAR RODRÍGUEZ, V. (2000). "La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine". *Revista Comunicar*. Número 15. Huelva, España. Pp. 141-149.
- ANDRÉS-SUÁREZ, I. (1995). *La novela y el cuento frente a frente*. Suiza, Sociedad Suiza de Estudios Hispanísticos.
- BARCHINO, M. (1999). "La nueva miscelánea en el límite de los géneros literarios. Formas mixtas y autobiográficas en la literatura hispanoamericana del siglo XX". *Anales de Literatura Hispanoamericana*. No. 28. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Pp. 87-102.
- BARTHES, R. (2001). *Análisis estructural del relato*. México, Ediciones Coyoacán.
- BENITO MOZAS, A. (2005). *Gramática Práctica*. Madrid, EDAF.
- BOMBONA CADAIECO, J. (1999). "Análisis de documentos audiovisuales para el aula". *Revista Comunicar*. Número 13. Huelva, España. Pp. 225-230.
- CARMONA, R. (2005). *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- CHATMAN, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid, Taurus Ediciones.
- CHION, M. (2006). *Cómo se escribe un guión*. Madrid, Cátedra.
- CIRLOT, J. E. (2006). *Diccionario de los Ismos*. España, Siruela.

- DONDIS, D. A. (2011). *Sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. México, Editorial Gustavo Gili.
- EISENSTEIN, S. (1989). *Teoría y técnica cinematográfica*. Madrid, Fuenlabrada.
- FERRADINI, S. y TEDESCO, R. (1995). "Lectura de la imagen". *Revista Comunicar*. Número 8. Huelva, España. Pp. 157-159.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (Comp.). (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, Arco/Libros.
- GAUDREAU, A. & JOST, F. (1995). *El relato cinematográfico: cine y narratología*. Barcelona, Paidós.
- GOLIOT-LÉTÉ, F. V. (2008). *Principios de análisis cinematográfico*. Madrid, Abada Editores.
- MERINO, J. (2005). "Los límites de la ficción". *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Metaliteratura y metaficción, balance crítico y perspectivas comparadas*. Volumen 208. Barcelona, Anthropos Editorial. Pp. 82-91.
- PALACIOS, R. Y PIRES, D. (1976). *El cine latinoamericano o Por una estética de la ferocidad, la magia y la violencia*. Barcelona, Sedmay.
- PÉREZ BOWIE, J (2005). "El cine en, desde y sobre el cine: metaficción, reflexividad e intertextualidad en la pantalla". *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Metaliteratura y metaficción, balance crítico y perspectivas comparadas*. Volumen 208. Barcelona, Anthropos Editorial. Pp. 123-137.
- PEÑA-ARDID, C. (1999). *Literatura y Cine. Una aproximación comparativa*. Madrid, Cátedra.

- PINEL, V. (2009). *Los géneros cinematográficos. Géneros, escuelas, movimientos y corrientes en el cine*. Barcelona, Ma Non Troppo.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid, Cátedra.
- QUIROGA, H. (2007). *Cine y literatura*. Buenos Aires, Losada.
- RÓDENAS DE MOYA (2005). “La metaficción sin alternativa: un sumario”. *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento. Metaliteratura y metaficción, balance crítico y perspectivas comparadas*. Volumen 208. Barcelona, Anthropos Editorial. Pp. 42-49.
- RUIZ, S.; CERVERA, V. Y RODRÍGUEZ, A. (1998). *El compás de los sentidos. Cine y estética*. Murcia, Universidad de Murcia.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. (2001). “Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente”. *Revista Comunicar*. Volumen IX. Número 17. Huelva, España. Pp. 65-69.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona, Paidós.
- SEGRE, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona, Editorial Crítica.
- VALLES CALATRAVA, J. (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Madrid, Iberoamericana-Vervuet.
- VÁSQUEZ ROCCA, A. (2004). “El hipertexto y las nuevas retóricas de la posmodernidad. textualidad, redes y discurso ex-céntrico”. *Revista Philosophica*. Revista del Instituto de Filosofía. Valparaíso, Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Pp. 331-350.

- ZUNZUNEGUI, S. (1996). *La mirada Cercana. Microanálisis filmico*. Barcelona, Paidós.
- ZAVALA, L. (2014). *Cine y literatura. De la teoría literaria a la traducción intersemiótica*. Publicación digital en Research Gate. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/261760672_Cine_y_literatura._De_la_teor%C3%ADa_literaria_a_la_traducci%C3%B3n_intersemitica
- ZAVALA, L. (2011). “Los créditos cinematográficos como minificción”. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*. Número 14. Morelos, México. Pp. 56-61.
- ZAVALA, L. (2007). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo. Teoría y análisis de la narrativa en literatura y en cine hispanoamericanos*. [Tesis digitalizada]. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México. Recuperado de: http://www.sepancine.mx/attachments/Lauro_Zavala_Doctorado.pdf
- ZAVALA, L. (2006). “Un modelo para el estudio del cuento”. *Revista Casa del Tiempo*. Número 90-91. México, D. F., Universidad Autónoma de México. Pp-26-31.
- ZAVALA, L. (2005a). “Ética y estética en el cuento y el cine posmoderno”. *El cuento en Red: Estudios sobre la ficción breve*. Número 12. Revista electrónica. Recuperado de: <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>
- ZAVALA, L. (2005b). *Elementos del discurso cinematográfico*. Libros de Texto. México, Universidad Autónoma de México.

ESTUDIOS SOBRE DIDÁCTICA

ARNEHEIM, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós.

BACHILLERATO INTERNACIONAL. (2009). *Presentación del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB*. Cardiff, Reino Unido. Bachillerato Internacional.

BAUMAN, Z (2007b). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona, Gedisa.

DE ALBA, A. (Comp.) (2004). *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad. Miguel Ángel Porrúa.

DE JESÚS, M.; ANDRADE, R.; MARTÍNEZ, R. y MÉNDEZ, R. (2007). “Re-pensando la educación desde la Complejidad”. *Revista Polis* [En línea]. Recuperado de <http://polis.revues.org/4581>

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

DELVAL, JUAN. (1999). *Los fines de la educación*. México, Siglo Veintiuno Editores.

DE PABLOS, J. (1986). *Cine y Enseñanza*. Madrid, Cide.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. México. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. (Primera Sección). Recuperado de <http://dof.gob.mx>

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. México. (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. (Primera Sección). Recuperado de <http://dof.gob.mx>

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. México. (2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en modalidad escolarizada*. (Tercera Sección). Recuperado de <http://dof.gob.mx>

DÍAZ, C.; MARTÍNEZ, P.; ROA, I. y SANHUEZA, M. (2010). “Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico”. *Revista Latinoamericana POLIS*. [En línea]. Número 25. Recuperado de <http://polis.revues.org/625>

ESPINO BARAHONA, E. A. (2004). “La lectura del filme en el aula: saberes, dispositivos y procesos”. *Revista Palabra-Clave*. Número 10. Colombia, Universidad de la Sabana.

ERICKSON, H. L. (2012). *Enseñanza y aprendizaje basados en conceptos*. Cardiff, Reino Unido. Bachillerato Internacional.

FOLLARI, R. (2007). “La interdisciplina en la docencia”. *Revista Latinoamericana POLIS* [En línea]. Número 16. Recuperado de <http://polis.revues.org/4586>

FREIRE, P. (2012a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno.

FREIRE, P. (2012b). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo Veintiuno.

- GÓMEZ DE BENITO, J. L. (1996). “Psicología, cine y educación”. *Revista Comunicar*. Número 7. Huelva, España. Pp. 129-134.
- GUADARRAMA NAVARRO, E. (2013). “El Ateneo de la Juventud. Sus propuestas y su papel como educadores. *Estudios*. No. 106. Vol. XI. México, Instituto Tecnológico Autónomo de México. Pp. 158-166
- KRATHWOHL, D. R. (2002). “A revisión of Bloom’s Taxonomy: an overview”. *Theory into practice*. Volumen 41. College of Education. The Ohio State University. Pp. 212-28.
- MARGERIE BERTOGLIA, E. (2010). *Complejidad, transdisciplinariedad y competencias. Cinco viñetas pedagógicas*. Costa Rica, Uruk Editores.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.
- MARTÍNEZ-SALANOVA (1998). “Aprender pasándolo de película”. *Revista Comunicar*. Número 11. Huelva, España. Pp. 27-36.
- MORDUCHOWICZ, R. (2003). “El sentido de una educación en medios”. *Revista Ibero-Americana de Educación*. Número 32. Argentina. Pp. 35-47.
- MORÍN, E. (2006). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* México: Centre National de la Documentacion Pédagogique (CNDP).
- MOTTA, R. (2012). “Complejidad, educación y transdisciplinariedad”. *Revista Polis* 3 [En línea]. Recuperado de <http://polis.revues.org/7701>
- ONTORIA PEÑA, M. (2007). “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE”. *Revista redELE*. Número 9. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/primer>

- PEREIRA DOMÍNGUEZ, M. Del C. y URPI GUERCIA, C. (2005). "Cine y juventud. Una propuesta educativa integral". *Revista de Estudios de Juventud*. Número 68. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. INJUVE. Pp. 73-90.
- PETERS, J. M. L. (1965). *Educación cinematográfica*. París, Unesco.
- PINTRICH, P. R (2002). "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing". *Theory into practice*. Volumen 41. College of Education. The Ohio State University. Pp. 119-225.
- QUIN, R. y SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (1999). "Aprender a mirar. El lugar de los textos audiovisuales en el currículum escolar". *Revista Comunicar*. Número 12. Huelva, España. Pp. 131-139.
- RATHS, J. (2002). "Improving Instruction". *Theory into practice*. Volumen 41. College of Education. The Ohio State University. Pp. 233-237.
- RODRÍGUEZ, R. (2004). *Momentos cumbres de las literaturas hispánicas. Introducción al análisis literario*. Estados Unidos de América, Pearson Prentice Hall.
- RUIZ CUÉLLAR, G. (2012). "La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 15. No. 1. Pp. 51-60. Recuperado de www.aufop.com
- RUIZ RUBIO, F. (1994). "Cine y Enseñanza". *Revista Comunicar*. Número 3. Huelva, España. Pp. 74-80.
- URBANO LIRA, C. (2005) "Cómo trabajar la adaptación cinematográfica de una novela en el aula de ELE". *RedELE*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Número 5. Recuperada de:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20269>

URPÍ GUERCIA, C. (2000). *La virtualidad educativa del cine. A partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Pamplona, Eunsá.

WORLD ECONOMIC FORUM. (2015). *New Vision for Education – Unlocking the Potential of Technology*. Recuperado de: <http://widgets.weforum.org/nve-2015>

ZAVALA, L. (1999). *Lecturas simultáneas: la enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México, Universidad Autónoma de México.

IMÁGENES UTILIZADAS

DALÍ, S. (1929-1932). “L’homme invisible” [imagen]. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/lhomme-invisible-hombre-invisible>

WORLD ECONOMIC FORUM. widgets.weforum.org (2015). *New Vision for Education – Unlocking the Potential of Technology*. Recuperado de: <http://widgets.weforum.org/nve-2015>

VIDEOGRAFÍA

MARKLE, F. (1964). A Telescope: Talk with Hitchcock (TV). Canadá, Canadian Broadcasting Corporation (CBC). Visionado en: <https://www.youtube.com/watch?v=sXtdl34PTnw>

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Número de Tabla	Título de la Tabla	Página
Tabla 1	Bases metacognitivas para la transmetodología del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria	180-181
Tabla 2	Objetivos del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria en la Revisión de la Taxonomía	244
Tabla 3	Alineación entre objetivos de cada Grado y Dimensiones con Competencias disciplinares y genéricas	248-249
Tabla 4	Lectura estética del Modelo Transdisciplinario	251
Tabla 5	Grado Deconstrucción / Dimensión Medio: Palabras Desconocidas	252
Tabla 6	Grado Deconstrucción / Dimensión Medio: Rasgos analizados	253
Tabla 7	Grado Deconstrucción / Dimensión del Contexto: Claves de significado	254
Tabla 8	Monoconcepto	255
Tabla 9	Grado Deconstrucción / Dimensión Alumno: Reflexión Intermedia	256
Tabla 10	Grado Expansión / Dimensión del Medio: Traducción	257

Tabla 11	Grado Expansión / Dimensión del Contexto: Intencionalidad	258
Tabla 12	Grado Expansión / Dimensión del Alumno: Reflexión final	260
Tabla 13	Conceptos básicos detallados para una Didáctica Transdisciplinaria enfocada en la Minificción	267-269
Tabla 14	Conceptos básicos resumidos del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción	269-271
Tabla 15	Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán- Lectura estética	273
Tabla 16	Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Deconstrucción y Dimensión del Medio: Palabras Desconocidas	274
Tabla 17	Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Deconstrucción y Dimensión del Medio: Rasgos analizados	274
Tabla 18	Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Deconstrucción y Dimensión del Contexto: Claves de significado	277-278
Tabla 19	Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Monoconcepto	279
Tabla 20	Aplicación del Modelo en el texto de Jiménez Emán en el Grado de Expansión y Dimensión del Medio: Traducción	280
Tabla 21	Resumen de pasos para cumplimentar el Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificción	282

Tabla 22	Relación entre elementos de la primera implementación en 2013	298
Tabla 23	Contraste de procesos de trabajo por equipo ante el texto de Ángel Olgoso en la implementación 2013	300-301
Tabla 24	Relación entre elementos de la segunda implementación en 2014	326
Tabla 25	Contraste de procesos de trabajo por equipo ante el texto de Guillermo Samperio en la implementación 2014	328
Tabla 26	Resumen de trabajo en Caso particular en la implementación 2014	353-354
Tabla 27	Relación entre elementos de la implementación de los Proyectos especiales en 2015	373

Número de Figura	Título de la Figura	Página
Figura 1	Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la Minificación	223
Figura 2	Simplificación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria centrado en la Dimensión del Medio	224
Figura 3	Simplificación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria centrado en la Dimensión del Contexto	225
Figura 4	Simplificación del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria centrado en la Dimensión del Alumno	226
Figura 5	Grado de preparación del Modelo Transdisciplinario	228
Figura 6	Grado de Deconstrucción centrado en la Lectura Estética	229
Figura 7	Grado Deconstrucción centrado en la Dimensión del Medio	231
Figura 8	Grado de Deconstrucción centrado en la Dimensión del Contexto	233
Figura 9	Grado de Deconstrucción centrado en la Dimensión del Alumno	234
Figura 10	Modelo de Didáctica Transdisciplinaria con enfoque en el monoconcepto	235
Figura 11	Grado Expansión centrado en la Dimensión del Medio	237
Figura 12	Grado Expansión centrado en la Dimensión del Contexto	239
Figura 13	Grado Expansión centrado en la Dimensión Alumno	240
Figura 14	Detalles de habilidades y conocimientos del Modelo de Didáctica Transdisciplinaria	241

Figura 15	Modelo de Didáctica Transdisciplinaria de la minificción con objetivos	247
Figura 16	Gráfica comparativa de resultados por equipos de trabajo entre 2013 y 2014	289
Figura 17	Gráfica comparativa de resultados metacognitivos en la aplicación 2013 y 2014	293
Figura 18	Imagen de Tabla: Traducción / Verbo-Edición en transiciones. Análisis del texto conceptual <i>Enanos</i> de Augusto Monterroso	309
Figura 19	Imagen de Tabla: Traducción / Adverbio-Sonidos intensificados. Análisis del texto narrativo sin título de Lichtenberg	310
Figura 20	Imagen de Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto narrativo <i>El principio es mejor</i> de Isidoro Blastein	312
Figura 21	Imagen de Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto sin título de Lichtenberg	313
Figura 22	Gráfica de resultados de metacognitivos en 2013	314
Figura 23	Imagen de Tabla: Traducción / Sustantivo-Personaje. Análisis del texto conceptual sin título de Guillermo Samperio	336
Figura 24	Imagen de Tabla: Traducción / Oraciones cortas-Sonido de reloj. Análisis del texto narrativo <i>Cuenta atrás</i> de Ángel Olgoso	336
Figura 25	Imagen Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto sin título de Guillermo Samperio	339
Figura 26	Imagen Tabla: Intencionalidad / Creación a partir del texto <i>Cuento de horror</i> de Juan José Arreola	339

Figura 27	Gráfica de resultados de metacognitivos en 2014	341
Figura 28	Imagen de Tabla: Rasgos / Aplicación destacada 2013	357
Figura 29	Imagen de Tabla: Claves de significado /Aplicación destacada 2013	357
Figura 30	Imagen de Tabla: Traducción /Aplicación destacada 2013	358
Figura 31	Imagen de Tabla: Intencionalidad /Aplicación destacada 2013	359
Figura 32	<i>Stills</i> de la minificción audiovisual creada a partir del texto <i>Isósceles</i> de Hipólito G. Navarro	360
Figura 33	Imagen de Tabla: Rasgos Analizados / Aplicación destacada 2014	362
Figura 34	Imagen de Tabla: Claves de significado / Aplicación destacada 2014	363
Figura 35	Imagen de Tabla: Traducción /Aplicación destacada 2014	364
Figura 36	Imagen de Tabla: Intencionalidad (Alumno A) / Aplicación destacada 2014	366
Figura 37	Imagen de Tabla: Intencionalidad (Alumno B) / Aplicación destacada 2014	367
Figura 38	<i>Stills</i> de la minificción audiovisual <i>Nevermind</i> creada a partir del texto <i>Epitafio</i> de Carlos Vitale	368
Figura 39	Imagen de Tabla: Traducción en Proyecto especial Literatura-Música en 2015	393
Figura 40	Imagen de Tabla: Traducción en Proyecto especial Literatura-Artes Visuales en 2015	398

PARTE TERCERA

ANEXOS A LA INVESTIGACIÓN Y EVIDENCIAS TRANSDISCIPLINARIAS

CAPÍTULO I

ANEXOS A LA INVESTIGACIÓN

Anexo 1: Método para el encuadre de un plano según la teoría de Eisenstein

Anexo 2: Competencias Genéricas y disciplinarias del SNB

Anexo 3: 16 habilidades para el siglo XXI según el reporte “New Vision for
Education – Unlocking the Potencial of Technology” del Foro Mundial de
Economía (2015)

Anexo 4: Evolución de La Taxonomía de Bloom (1956) a la Taxonomía Revisada
de Objetivos Educativos en 2 dimensiones (2002)

Anexo 5: La Taxonomía de Objetivos Educativos en 2 dimensiones con ejemplos de
objetivos educativos

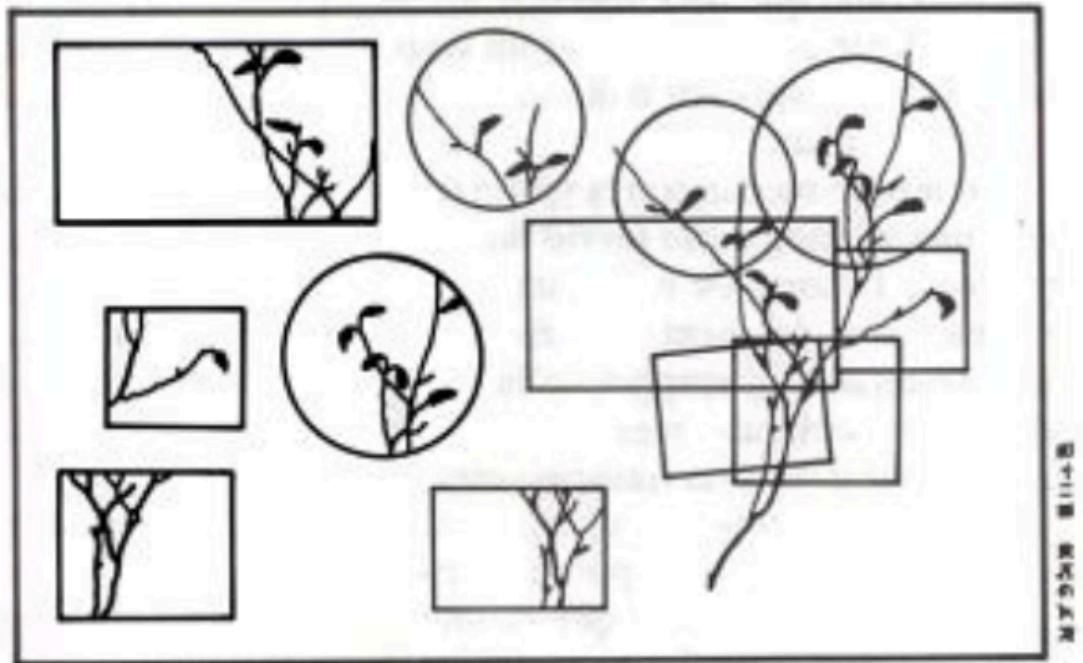
Anexo 6: Modelo para el análisis del cine didáctico con tres dimensiones

Anexo 7: Esquema adaptado de J. Peters sobre la psicología del desarrollo y
elementos cinematográficos

Anexo 8: Imagen de “L’homme invisible” (1929-1932) de Salvador Dalí

ANEXO 1

Método para el encuadre de un plano según la teoría de Eisenstein



Eisenstein, S. (1989). *Teoría y técnica cinematográfica*. Fuenlabrada, España.

[imagen] pg. 96

ANEXO 2

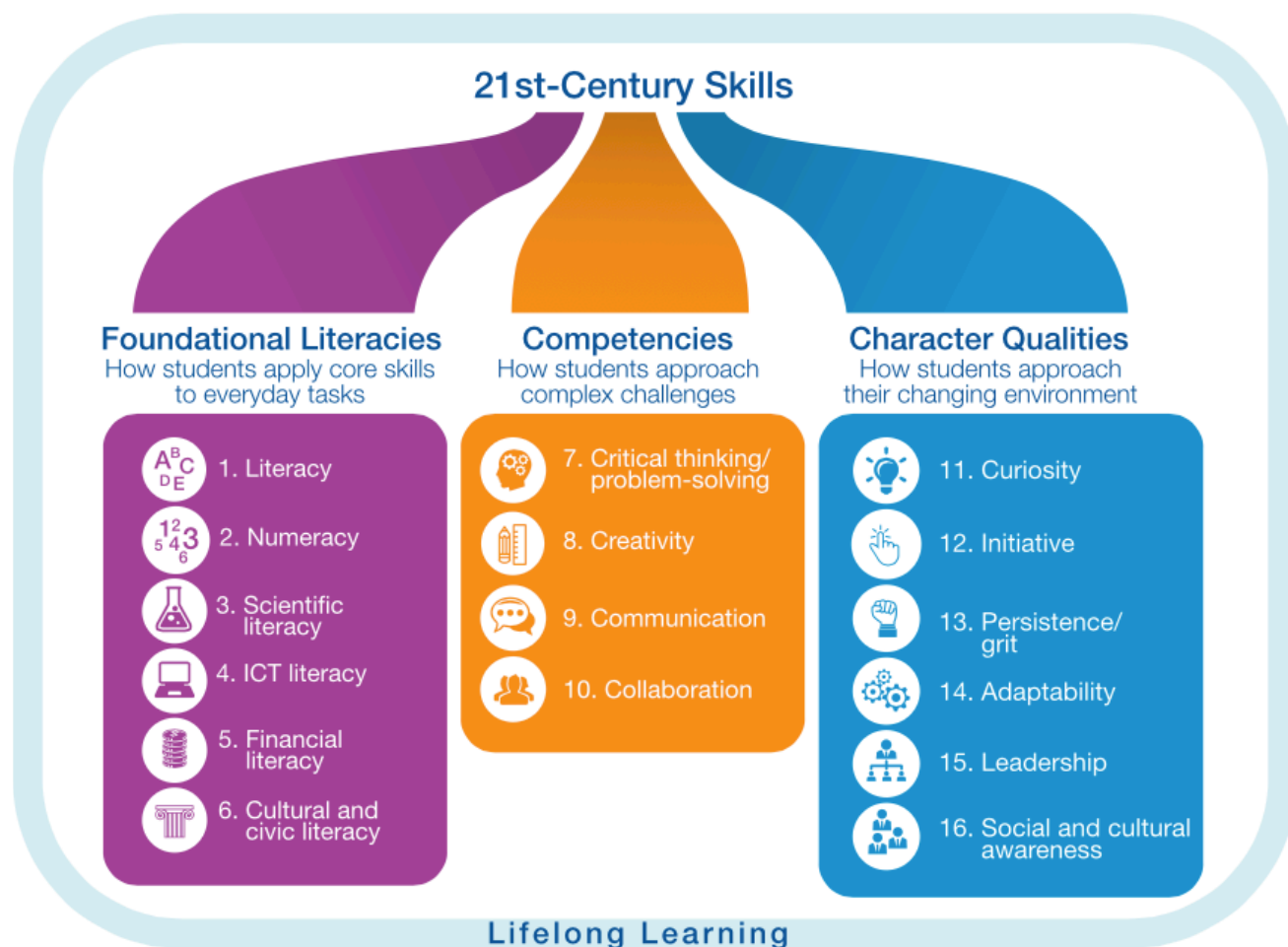
Competencias Genéricas y disciplinares del SNB

Competencias	Descripción-Objetivo	
Genéricas	Comunes a todos los egresados de la EMS	
	<ul style="list-style-type: none">• Clave por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida• Transversales por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares• Transferibles por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias	
<ol style="list-style-type: none">1. Se autodetermina y cuida de sí2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros3. Elige y practica estilos de vida saludables4. Se expresa y comunica5. Piensa crítica y reflexivamente6. Sustenta una postura personal considerando otros puntos de vista de forma crítica y reflexiva7. Aprende de forma autónoma e interés a lo largo de la vida8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos9. Participa con conciencia cívica y ética en la sociedad10. Mantiene respeto por la interculturalidad y la diversidad11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables		
Disciplinares	Básicas	Base común de la formación disciplinar de todos los egresados de EMS
	Campos disciplinares <ul style="list-style-type: none">• Matemáticas• Ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Ecología)• Ciencias Sociales (Historia, Sociología, Política, Economía y Administración)• Comunicación (Lectura y expresión oral y escrita, Literatura, Lengua extranjera e informática)	
	Extendidas	Dan especificidad al modelo educativo de distintos subsistemas de la EMS, son de mayor profundidad o amplitud
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo
	Extendidas	Preparación de nivel técnico para el ejercicio profesional

Acuerdo 442 y Acuerdo 444 del Diario Oficial de la Federación en 2008 p. 45 y p. 2

ANEXO 3

16 habilidades para el siglo XXI



Reporte “New Visión for Education – Unlocking the Potencial of Technology” del Foro
Mundial de Economía (2015)

Recuperado de <http://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html>

ANEXO 4

Evolución de La Taxonomía de Bloom (1956) a la Taxonomía Revisada de Objetivos Educativos en 2 dimensiones (2002)

Estructura de la Taxonomía original de Bloom

1.0 CONOCIMIENTO

1.10 Conocimiento específico

1.11 Conocimiento de terminología

1.12 Conocimiento de datos específicos

1.20 Conocimiento de formas y significados

1.21 Conocimiento de convenciones

1.22 Conocimiento de tendencias y secuencias

1.23 Conocimiento de criterios

1.25 Conocimiento de metodología

1.30 Conocimiento universal y abstracto en un campo

1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones

1.32 Conocimiento de teorías y estructuras

2.0 COMPRENSIÓN

2.1 Traducción

2.2 Interpretación

2.3 Extrapolación

3.0 APLICACIÓN

4.0 ANÁLISIS

4.1 Análisis de elementos

4.2 Análisis de relaciones

4.3 Análisis de principios organizadores

5.0 SÍNTESIS

5.1 Producción de comunicación

5.2 Producción de un plan o propuesta operativa

5.3 Derivación de relaciones abstractas

6.0 EVALUACIÓN

6.1 Evaluación de evidencia interna

6.2 Juicio de criterios externos

Estructura de Tabla de la Taxonomía revisada

1.0 MEMORIA

Recuperar conocimiento relevante de la memoria de largo plazo

1.1 Reconocer

1.2 Recordar

2.0 COMPRENSIÓN

Determinar el significado de los mensajes y de la comunicación

2.1 Interpretar

2.2 Ejemplificar

2.3 Clasificar

2.4 Sumir

2.5 Inferir

2.6 Comparar

2.7 Explicar

3.0 APLICACIÓN

Llevar a cabo o usar un procedimiento en determinadas situaciones

3.1 Ejecutar

3.2 Implementar

4.0 ANÁLISIS

Descomponer materiales en sus partes constitutivas y detectar cómo se da la relación entre las partes para estructurar un significado

4.1 Diferenciar

4.2 Organizar

4.3 Atribuir

5.0 EVALUACIÓN

Hacer juicios basados en criterios y estándares

5.1 Comprobar

5.2 Criticar

6.0 CREACIÓN

Poner elementos en conjunto para dar forma coherente a un todo o para hacer productos originales

6.1 Generar

6.2 Planear

6.3 Producir

Estructura de Tabla de la Taxonomía revisada en Modelo de Objetivos de Aprendizaje en 2 dimensiones

	MEMORIA	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	EVALUACIÓN	CREACIÓN
CONOCIMIENTO FÁCTICO						
CONOCIMIENTO CONCEPTUAL						
CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL						
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO						

Tabla original elaborada por la autora de la tesis.

ANEXO 5

La Taxonomía de Objetivos Educativos en 2 dimensiones con ejemplos de objetivos educativos (no actividades)

Dimensión del proceso cognitivo							
Dimensión del conocimiento	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear	
	Fáctico	Enlistar colores primarios y secundarios	Resumir características de un nuevo producto	Responder a preguntas cotidianas	Seleccionar mejores listas de actividades	Revisar la consistencia de fuentes de información	Generar un diario de actividades diarias
	Conceptual	Reconocer síntomas de cansancio	Clasificar elementos por su toxicidad	Dar consejos a novatos	Diferencias estratos culturales	Determinar relevancia de resultados	Reunir a un grupo de expertos
	Procedimental	Recordar cómo dar primeros auxilios	Aclarar instrucciones de ensamblaje	Llevar a cabo pruebas de PH en muestras de agua	Integrar leyes a nuevas regulaciones o normas	Juzgar eficiencia de técnicas de muestreo	Diseñar un proyecto de flujo de trabajo
	Metacognitivo	Identificar estrategias para retener información	Predecir la propia respuesta ante choque cultural	Usar técnicas que mejoren mis fortalezas	Deconstruir propios juicios y opiniones	Reflexionar en el progreso propio	Crear un innovador portafolio de aprendizaje

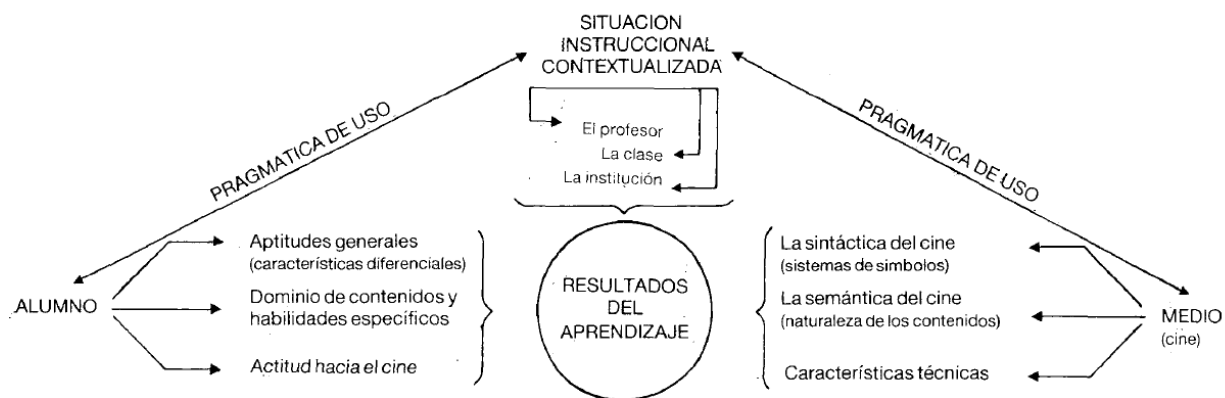
Modelo de Objetivos de Aprendizaje presentado en Center for Excellence in
Learning and Teaching de la Universidad del Estado de Iowa.

Traducido por la autora.

Recuperado de: <http://www.celt.iastate.edu/teaching/RevisedBlooms1.html>

ANEXO 6

Modelo para el análisis del cine didáctico con tres dimensiones



MODELO PARA EL ANALISIS DEL CINE DIDACTICO

De Pablos, J. (1986) *Cine y Enseñanza*. Cide. España. [imagen] p. 33

ANEXO 7

Esquema adaptado de J. Peters sobre la psicología del desarrollo y elementos cinematográficos

Cuarta Fase: 16, 17, 18 años			
Desarrollo Intelectual General	Percepción y pensamiento Estas cualidades están fuertemente influidas por los problemas personales, pero por su estructura y capacidad son iguales que en los adultos.	Receptividad estética y facultad creadora Gran sensibilidad para la belleza considerada como “valor”; profunda necesidad de ejercitar la propia capacidad creadora.	Gustos y espíritu crítico Interés por la vida interior propia y ajena. Es cada vez mayor su interés por el sexo opuesto. Sienten, constantemente, la necesidad de criticar, y su juicio está fuertemente influido por las preferencias subjetivas.
Comprensión del Lenguaje Cinematográfico	Aptitud para la “visión activa”; comprensión de las posibilidades de expresión que ofrece el cine. El lenguaje cinematográfico se convierte en un instrumento de comunicación.		Al realizar sus películas pueden dar pruebas de originalidad.
Apreciación estética de las películas	Aptitud para una verdadera experiencia estética del cine. Percepción de los verdaderos valores artísticos de una película. Realizar una película puede convertirse en un acto consciente de expresión personal.		
Asimilación razonada de las películas	Interés por la vida interior de los personajes, por sus problemas y sus ideales; por la vida de los adultos, especialmente por el amor, el matrimonio y la vida social. Deseo intenso de criticar los valores tradicionales.		
Métodos y posibilidades prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio del encuadre, de la composición de las imágenes, del montaje, del ritmo de la película, de la iluminación, etc. • Ejercicios de “traducción” al lenguaje cinematográfico. • Realización de películas; búsqueda de formas originales (películas “experimentales”). • Análisis estético de las películas. • Comparación entre obras de varios directores. • Introducción a la historia del cine. • Comparación del cine con las demás artes • Debates y ejercicios de redacción sobre los actores cinematográficos, la industria del cine, la censura, etc. • Debates sobre las ideas y la ideología de los cineastas y de sus personajes (desde el punto de vista moral, político o social), sobre el género de vida descrito en el cine, sobre la manera en que se resuelve el problema planteado en una película, etc. 		

ANEXO 8

“L’homme invisible” (1929-1932) de Salvador Dalí



Salvador Dalí. “El hombre invisible”. Imagen recuperada de

<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/lhomme-invisible-hombre-invisible>

CAPÍTULO II

EVIDENCIAS DE LAS IMPLEMENTACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DEL MODELO EN 2013

2.1 Anexos de Ficción narrativa 2013

2.1.1 *El principio es mejor* de Isidoro Blastein (Alumno A)

2.1.2 *El principio es mejor* de Isidoro Blastein (Alumno B)

2.1.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *El principio es mejor* de Isidoro Blastein

2.1.3 *Conjugación* de Ángel Olgoso (Alumno A Equipo 1)

2.1.4 *Conjugación* de Ángel Olgoso (Alumno B Equipo 1)

2.1.4.1 Anexo Audiovisual a partir de *Conjugación* de Ángel Olgoso (Equipo 1)

2.1.5 *Conjugación* de Ángel Olgoso (Alumno A Equipo 2)

2.1.5.1 Anexo Audiovisual a partir de *Conjugación* de Ángel Olgoso (Equipo 2)

2.1.6 *La rebelión de los objetos II* de Fernando Aínsa (Alumno A)

2.1.7 *La rebelión de los objetos II* de Fernando Aínsa (Alumno B)

2.1.7.1 Anexo Audiovisual a partir de *La rebelión de los objetos II* de Fernando Aínsa

2.1.8 Sin título de Georg Christoph Lichtenberg (Alumno A)

2.1.9 Sin título de Georg Christoph Lichtenberg (Alumno B)

2.1.9.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título de Georg Christoph Lichtenberg

2.2 Anexos de Ficción no narrativa 2013

2.2.1 *Enanos* de Augusto Monterroso (Alumno A)

2.2.2 *Enanos* de Augusto Monterroso (Alumno B)

2.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *Enanos* de Augusto Monterroso

2.1 Anexos de Ficción narrativa 2013

2.1.1 *El principio es mejor* de Isidoro Blaistein (Alumno A)

Actividad creativa 3.1			Nombre
Ejercicio de Minificción			Matric---
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 1 ^a / sep / 2013 Salón: 3203

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Isidoro Blaistein	Datos: Argentina (1933 - 2004)
Microrrelato: En el principio fue el sustantivo. No había verbos. [...] En el principio fue mejor	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
amor	sentimiento intenso del ser humano ante alguien o algo
principio	raíz, origen de algo
mejor	superior a otra cosa

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
(verbos de) acción y repetición de los	recalca la idea de que está definiendo
en pasado	amoranza donde todo era más fácil
en el principio	si el principio es mejor por lo tanto lo que viene es malo

Pasado

CONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Ante nada	son las composiciones europeas más destacadas del siglo anterior más que avanzando a una composición nueva
Danza Musical	llevan máxime ritmo y elementos armónicos, seriales y coordinados. Est.
LITERARIO	considerada la griega como la más antigua. era estética, consideraba los ideales de justicia, belleza y honor

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	PASADO
--	--------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>en la evaluación de las cosas y como nos adaptamos a ellas aminorando el pasado.</p> <p>En la riqueza de un texto tan como el impresionante</p> <p>Me faltó vocabulario para poder comprender ciertos cosas</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
repetición de verbos	los movimientos de las personas).	son repetitivos por nos da una sensación de monotonía
texto en pasado	el cambio de persona	el pasado se ve en cuando regresan y dan una mirada hacia atrás
el principio	la música y su cambio	la separación entre antes y después con la intensidad de la música

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad		
A través del texto	El principio es mejor las relaciones cambian y evolucionan que no toda se queda estática y tenemos que aprender a aceptarla	quiero decir que

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

La lluvia, la falta de gente y un poca la comprensión del texto fueron un ligero impedimento.

La imaginación fue una ayuda para los roles de interpretación.

Aprendí que la organización y la forma van de mano con la imaginación y los sentimientos una no puede ~~ser~~ funcionar sin el otra.

2.1.2 El principio es mejor de Isidoro Blastein (Alumno B)

Actividad creativa 3.1			Nombre:	
Ejercicio de Minificción			Matricu	
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 16/09/13	Salon: 2202

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Angel Olgoso / Isidoro Blastein	Datos: Argentina (1933-2004)
Microrelato: El principio es mejor / conjugación.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
torturabas	f. cuestión de tormento
moriremos	Intr. Llegar a su termino
olvidaran	Tr. No tener en cuenta algo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Pronombres	Yo, +U, Él, Nosotros, Vosotros y Ellos. El hecho de que estos pronombres sean utilizados en el texto da a entender que el personaje es afectado socialmente y no solamente personalmente.
Verbos en pasado	grité, torturabas, reía. Estos 3 verbos en pasado indican que una acción personal y social ya termino.
Verbos en futuro	moriremos, envejeceréis y olvidaran. Estos tres verbos conjugados en futuro indican que las acciones muy probablemente sucederán con el paso del tiempo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Clave Literaria	El libro "La ciencia de la conjugación" escrito por Muhammad Reza Taftabai en persa introduce a los lectores a comprender la conjugación de los verbos y las raíces de cada palabra del idioma árabe.
Clave científica	Joshua Lederberg y Edward Tatum en 1946 la conjugación procariótica, también llamada bacteriana, la cual es la transferencia de material genético. (reproducción sexual)
Clave Artística	Tony Conjugacion es un artista (musical) de thraai

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Desamor
--	---------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Lo primero que pensé después de leer el texto era que estaba medio raro pero que se le podía sacar muchas cosas (para) que servirían para el video. Con la técnica para analizar textos literarios aprendí que es muy importante desglosar toda la información para obtener más cosas con las que trabajar para hacer los videos. Me fue muy difícil interpretar al principio la parte de "El vela" ya que la mayoría de las otras oraciones eran muy como que tristes y esa se me hacía demasiado feliz. Como que no encajaba. El trabajo de mis compañeros y mi maestra impactó mucho mi análisis del texto ya que (me) logran cambiar mi punto de vista de el casi por completo. Creo que el análisis de textos ayuda mucho para desarrollar ideas para el minificcional. Al principio no podía interpretar ni imaginarme buenas ideas para el minificcional con el mini-relato pero era practicando con mis compañeros desarrollé muy buenas ideas. Las claves la verdad no me ayudaron mucho a comprender el texto, me ayudó más lo de los rasgos y las palabras desconocidas. Las preguntas me han ayudado más para comprender y recordar todo lo que he entendido sobre el texto y aprender más sobre el.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Pronombres: La utilización de los pronombres como "yo", "vosotros", da a entender que el personaje es afectado socialmente aparte de haber sido afectado personalmente.	Sonidos: Utilizar música suave pero dramática de preferencia instrumental.	la música suave y dramática se utilizara para darle el toque de drama y climax al momento del engaño.
Verbos en pasado: Los verbos "grité", "torturabas" y "reía", los cuales están en pasado, indican que las acciones personales y sociales ya han terminado.	Edición: Utilizar edición rápida sin efectos, de preferencia corrido, (sin cortes)	La edición rápida se utilizara para expresar como esas cosas en la vida no se espera y todo cambia muy rápidamente.
Verbos en futuro: Los verbos "moriréis", "envejeceréis" y "olvidaréis", conjugados en futuro indican que las acciones muy probablemente sucederán con el paso del tiempo.	Coloración: Mucha luz pero a la vez un poco de oscuridad.	La oscuridad se utilizara para darle el toque dramático a la parte visual del video y la luz para que la gente distinga los sentimientos y expresiones de los actores ya que no habrán diálogos.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto	<p>El principio es mejor / conjugación quiero decir que muchas veces en la vida te sientes completamente feliz aunque muy probablemente en el futuro esa felicidad se convierta en tristeza y dolor así que hay que aprender a salir adelante y a recuperar esa felicidad que se creía tener en el pasado para hacernos mas fuertes y sobrevivir en este mundo, (es el ciclo de la vida)</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

- ① Durante la realización de la minificción me enfrenté a que estaba fluyendo, lo cual ayudó al final para darle un toque más dramático a la minificción.
- ② No tenía los recursos necesarios ni a los actores dispuestos a hacer lo que me imaginaba.
- ③ No hubo ninguna habilidad personal que afectara el minificcional.
- ④ Al realizar mi proyecto aprendí que no siempre salen las cosas como te las imaginas.
- ⑤ Los factores que influyeron en mi proyecto me hicieron que mi proyecto no quedara como yo quería ~~ser~~ fueron que los actores a los que conseguimos no estaban 100% comprometidos a trabajar en el proyecto, el clima, y que no tenía los recursos necesarios para hacerlo tal y como quería.
- ⑥ Me ayudó ^{mucho} a tener muchas ideas y a desarrollar el tema del minificcional.
- ⑦ Si la de: "a través del texto quiero decir que..." ya que me ayudó a saber bien lo que quería ~~(decir)~~ con minificcional ^{transmitir}.
- ⑧ Solo adquirí conocimientos externos como, ¿cómo hacerte para conseguir más ideas para un video?
- ⑨ No me gusto mucho ya que yo me lo imaginaba completamente diferente, pero a eso es a lo que te arriesgas al hacerlo en equipo, no?

2.1.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *El principio es mejor* de Isidoro Blastein

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123960885>

2.1.3 Conjugación de Ángel Olgoso (Alumno A-Equipo 1)

Actividad creativa 3.1			Nombre:
Ejercicio de Minificción			Matrícula:
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 4/09/2013 Salón: 1101

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Ángel Olgoso	Datos: Nació en España
Microrrelato: Conjugación Yo grite. Tú torturabas. Él reía. Nosotros moríamos. Vosotros envejeceréis. Ellos olvidaron.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Envejeceréis	1) Hacer vieja a una persona o cosa. 2) Lograr que una cosa o una persona parezca más vieja de lo que en realidad es.
Torturabas	1) Producir a alguien intenso dolor físico. 2) Atormentar.
Moriremos	1) Dejar de vivir. 2) Finalizar o extinguirse algo completamente.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Título	El título es "Conjugación" y se puede notar que cuenta una historia con los verbos, el verbo, los artículos a ser interpretados.
Conjugación	El texto cuenta una historia con los verbos, los verbos en cada una de las palabras, en cada una de las palabras que el lector piense e interprete.
Verbos	Los verbos son los verbos que se usan en la historia, los verbos que se usan en la historia, los verbos que se usan en la historia.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Conjugación Verbal	Conjunto de las formas de un verbo según las categorías de persona, número, tiempo, aspecto, modos, aspectos, etc.
Conjugación Literal	Unión, armonía
Conjugación Búlgar	Fusión de los valores de las palabras reproductoras de los seres vivos

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Descomponer. (Analizar)
--	-------------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Lo primero que pensé fue la palabra secuestro Todo el texto se debe leer varias veces Todo el texto. Lo leí más de diez veces y con eso formamos una idea. Mientras que nosotros tuvimos la idea del secuestro, tuvimos un compañero que pensó en el amor al leerlo. No es sencilla, y realmente debes irte fuera de lo común para llegar a una teoría del significado. Busca la definición de algunas palabras para tomar en cuenta los otros significados y aplicarlos.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Títulos: El título es "conjugación" y se puede notar que cuenta una historia con artículos, yo, tú, él, nosotros, ustedes, ellos a ser interpretados por el lector.	Colores bonitos Lograr que los temas de María y los poemas resulten en la historia que se cuenta la noche. Ser de por sí poemas de la vida que se vive	Ayudará a la persona a interpretar el poema del video como algo terribles, también de la vida que se vive. Ser de por sí poemas de la vida que se vive.
Conjunción: El texto cuenta con seis oraciones de dos palabras cada una, y utiliza palabras antiguas en cada una para que el lector piense e idea su propia historia.	El texto tiene palabras antiguas como: milagro, milagro, milagro, milagro, milagro, milagro.	Se trata de ideas que el lector es consciente.
Verbos: Todos los verbos son ambiguos con el propósito de hacer que los lectores se identifiquen con las palabras en base a sus experiencias y que les den su propio significado.	Se usan palabras antiguas como: milagro, milagro, milagro, milagro, milagro, milagro.	Utilizar las palabras antiguas para que los lectores se identifiquen con las palabras en base a sus experiencias y que les den su propio significado.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad		
A través del texto	descomposición	quiero decir que
Para comprender el texto le voy a descomponer y analizar varias veces para que la audiencia la pueda entender. Y "descomponer" el texto a video para que cada quien saque su propia de vista.		

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Esperar hacer la misma y que lleva. Lograr que el audio y la música concuerden, por que lo uno no debe el otro. Ya tenemos habilidad editando videos. La importancia de que el audio y la música estén organizados y que uno este más alto que otro. La grabación de las voces para que suene lo más real posible. Al leer el texto muchas veces nos llegan muchas ideas pero la razón es que la escuchamos e interpretamos la suya. La pregunta que más nos ayudo fue que significa para ti. Nos ayudo porque el propósito del video lo creaba. Solamente adquirimos conocimiento externo, que es la manipulación del audio. Alternar el volumen.

2.1.4 Conjugación de Ángel Olgoso (Alumno B -Equipo 1)

Actividad creativa 3.1			Nombre	
Ejercicio de Minificción			Matr	
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: Sep/7/13	Salón: 3203

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Ángel Olgoso	Datos: Nació en Cúllar Vega, Granada en 1961
Microrrelato: Yo grité. Tú torturabas. Él reía. Nosotros morremos. Vosotros envejeceréis. Ellos olvidarán.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
envejeceréis	Hacer vieja una persona o cosa. Lograr que una cosa o una persona parezca más vieja que en realidad es.
torturabas	Causar a una persona sufrimiento físico o moral muy intenso. 2. Atormentar
morremos	Morremos en el Dejar de vivir. finalizar o extinguir algo completamente.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Título	El título es "Conjugación", se puede notar que cuenta una historia con artículos (yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos). Hace interrogada por el lector.
Conjuntor	El texto cuenta con 6 oraciones de 2 palabras cada una, donde y utiliza palabras ambiguas en cada una para que el lector piense en su propia perspectiva.
Verbos	Los verbos son ambiguos, con el propósito de hacer que los lectores se identifiquen con las palabras en base a sus experiencias y que le den su propio significado.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Conjugación verbal	Conjunte de las formas de un verbo segun las categorías de persona, numero, tiempo, aspecto, voz, modo, etc.
Conjugación literal	Union, armonia
Conjugación Biologica	Fusion de los nucleos, de las celulas reproductoras de los seres vivos.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Descomponer (Analizar)
--	------------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>1 Lo primero que pense fue secuestro, sufrimiento, dolor. Todo el texto lo tienes que leer varias veces para entenderlo. Yo lo lei 10 veces y luego formamos una idea. Mientras que nosotros teniamos una idea del secuestro, tuvimos una compañera que penso en el amor al leerla. Pienso que no es facil sencillo y realmente debes de pensar fuera de lo comun para llegar a una teoria del significado. Buscar la definicion de ciertas palabras para tomar en cuenta los otros significados y aplicarlos.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
título: es conjugación, se puede notar que cuenta una historia con artículos (yo, tu, él, nosotros, ustedes, ellos) hacen interpretar al lector.	Coloración, tono Lograr que los colores del pasto y las pintas resulten en la lluvia durante la noche, forzar la idea de lluvia para que solo se vea una escena.	La coloración oscura ayuda a la audiencia a interpretar el contenido del video como algo misterioso. También dar la idea de que el lugar donde ocurren los eventos está rodeado de la oscuridad.
conjunction: El texto cuenta con 6 oraciones de 2 palabras cada una y utiliza palabras ambiguas en cada una para que el lector piense en su perspectiva.	Edición: Tono Continuación de la historia Cambio de saturación. Contraste	reforzar la idea que el video es misterioso.
Verbos: los verbos son ambiguos, con el propósito de hacer que los lectores se identifiquen con las palabras en base a sus experiencias y que le den su propio significado.	Sonidos: música sin letra, con tonos oscuros, audio externo con box al lado.	Utilizar una melodía oscura, junto con los sonidos de la lluvia para resultar el tono del video. Los verbos con base al texto sirven como clave para la interpretación.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto descomposición	quiero decir que
para comprender el texto solo tuvimos que descomponer y analizar varias veces. Para que la audiencia la pueda entender va a leer, que "descomponer" el texto para que cada quien encuentre su punto de vista.	

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Esperar hasta la noche y que llueva. Lograr que el audio y la música concuerden, para que no suene uno sobre el otro. Ya tenemos habilidad editando videos. La importancia que el audio y la música están organizadas y que una esté más alta que otra para que se escuche bien. La grabación de las voces para que suene lo más real posible. Al leer el texto muchas veces nos llegaron varias ideas pero la intención era que la audiencia interpretara la suya. La pregunta que más nos ayudo fue "¿Qué significa para ti?". Nos ayudo con el propósito de nuestro video, ya que pedíamos brindar nuestra idea a la audiencia o dadas la oportunidad de que piensen la suya. Solamente adquirimos conocimiento externo que es manipulación del audio, es decir alterar el volumen para que una resulte mientras otra está de fondo.

2.1.4.1 Anexo Audiovisual a partir de *Conjugación* de Ángel Olgoso (Equipo 1)

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123961055>

2.1.5 Conjugación de Ángel Olgoso (Alumno A-Equipo 2)

Actividad creativa 3.1			Nombre:
Ejercicio de Minificción			Matrícula
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: / /

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: <i>Ángel Olgoso</i>	Datos:
Microrrelato: "Conjugación" <i>Yo grité, tú torturabas. El reía. Nosotros moriríamos. Vosotros envejeceréis. Ellos Olvidarán.</i>	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
<i>Torturabas</i>	<i>Someter a castigo físico o psíquico a una persona con el fin de mortificarla o para que confiera algo. Causar a una persona sufrimiento físico o moral muy intenso.</i>
<i>Moriríamos</i>	<i>Dejar de estar vivo un organismo. Terminar alguna cosa del todo.</i>
<i>Olvidarán</i>	<i>Perder la memoria o el recuerdo de alguna cosa. Perder la memoria del recuerdo, el trato o el afecto con una persona.</i>

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
1) <i>Artículos</i>	<i>Hay 6 artículos que son "yo, tú, él, nosotros, vosotros y ellos". En el cual se hace ver que son 6 tipos de personas a quienes les pasa esto en el microrrelato.</i>
2) <i>Verbos</i>	<i>Señ 6 verbos en el que se describen 6 tiempos diferentes y situaciones negativas.</i>
3) <i>Punto y seguido</i>	<i>Separan ideas pero todas con un mismo fin. Unan diferentes conjugaciones.</i>

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Literaria	Se denomina conjunción a aquella palabra o grupo de palabras que unen palabras. Un tipo de nexos.
Científica	Un término adoptado para indicar la posición relativa entre 2 o más cuerpos celestes.
Cine matográfica	...

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Olvido
--	--------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Son 6 artículos, 6 verbos y 6 puntos suspensivos = 666. Me ayuda a obtener un significado más profundo del texto. En las claves, porque es la misma palabra en diferentes términos. En abrirme los ojos y obtener mejores ideas. Es un trabajo elaborado en el que se requiere tener tiempo y organización para completarlo. Saber realmente lo que quiere decir el autor. En decifrar el mensaje. En los simbolismos que puede utilizar para poder hacer el texto en el cortometraje.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
A 1) Artículos:	Encuadres: Encuadres primer plano y medio plano, eliminación en el punto importante	El uso de este efecto le dará un sentido negativo y un sentimiento de olvido y sin importancia.
A 2) Verbos:	Edición: Desvanecimiento al terminar una toma, en cámara lenta.	Con esta edición, indicará que tiene un fin cada acción. Pero todo a su tiempo.
A 3) Punto y seguido:	Sonidos: Sonido de una voz y música (te) tranquila	La música se utilizará para indicar que no se puede hacer nada ni detener lo inevitable y la voz para describir lo que pasa.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto "Conjunción" quiero decir que el uso de las palabras y signos de puntuación me causaron pensar que no solo te pasa eso a las personas sino en otros seres u objetos, que caen en el olvido y son abandonados por decisión tuya o por obra del destino.</p> <p>quiero decir que</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

El uso de la música y de la voz, que sea coordinado.

El uso del medio y el programa para poder realizarlo; no saber utilizarlo. La persistencia. Que el audiovisual por muy corto que sea, tiene su finalidad y su lado laborioso.

La falta de efectos y de cámara profesional. Para ayudarme en dar un mensaje y una finalidad para poder expresar lo que interpreto del texto. No. Solo externo, en el uso de los planos y los encuadres. Que no solo le puede pasar a una persona, sino puede ser simbolizado o representado de otra manera.

2.1.5.1 Anexo Audiovisual a partir de *Conjugación* de Ángel Olgoso (Equipo 2)

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/124049043>

2.1.6 La rebelión de los objetos II de Fernando Aínsa (Alumno A)

Actividad creativa 3.1			Nombre	
Ejercicio de Minificción			Matrícula	
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 17/09/2013	Salón: 9103

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Fernando Aínsa	Datos: Autor español de ascendencia uruguaya, trabajó en la UNESCO por 25 años y es también ensayista y poeta.
Microrrelato: La rebelión de los objetos II Ese día la plancha se rebeló y empezó a arrugar las camisas	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras	Significado
Rebelar	Oponer resistencia. Negarse a obedecer una orden. No cumplir con las obligaciones.
Empezar	Dar principio a algo. Iniciar una acción.
Arrugar	Plegar irregular o deformemente un objeto maleable.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Pronombre demostrativo "ese"	Un cualquiera, sin importancia. Específico: no fue un día, fue ese día. No menciona a qué día se refiere, pero da a entender que algo más sucedió el mismo día.
Verbo en pretérito "rebelar"	Tomó la decisión de ya no hacer lo que se le ordenaba o lo que se suponía que debía hacer. Utiliza la prosopopeya para darle a la plancha el atributo de tomar decisiones propias.
Verbos "empezó a arrugar"	Marca el inicio de la acción. La plancha no solo deja de hacer lo que se le pedía, sino que hace lo contrario. Esta acción proyecta un sentimiento de enojo o rencor hacia algo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Artística	Mural ubicado al noreste de Perú perteneciente a la cultura mochica. El mural cuenta una leyenda de la tribu en el cual las armas, hartas de luchar, se rebelan y provocan que las tribus dejen de pelear y se vuelvan unidas
Literaria	Microrrelato del mismo autor titulado "la rebelión de los objetos I". Dicho relato lee: <i>Ese día la cuchara sopera decidió no ser más cóncava. A partir de ahora sería convexa.</i> Así como en este relato, la cuchara decide volverse lo opuesto a lo que ha sido toda su existencia, perdiendo su utilidad
Musical	Canción de 1980 interpretada por el grupo "Zombies", compuesta por Bernardo Bonezzi. La canción no tiene letra, sino solo un conjunto de sonidos que en cierto punto aumenta de volumen, como si aumentara la cantidad de gente reunida en un lugar.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Rebelar
--	---------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Lo primero que pensé al leer el microrrelato fue que quería saber lo que había detrás de las acciones de la plancha, quería saber el porqué de lo que hizo. De esta actividad aprendí que al leer algo hay que intentar profundizar lo más que se pueda en el texto. Hay que intentar descifrar por qué de la elección de palabras del autor y el tiempo de los verbos. Las partes del análisis que más se dificultaron fueron las dimensiones del contexto porque había pocas cosas que se relacionaran con el relato. El trabajo de la maestra me ayudó a entender más a fondo qué era exactamente lo que tenía que hacer y en qué áreas debía profundizar más. El análisis de textos es algo que en lo personal me gusta mucho porque me gusta interpretar los diferentes significados que pueden dársele a un texto, entender el contexto e imaginar lo que puede haber detrás de esa historia. Se me dificultó el momento de trasladar lo analizado en el microrrelato a un audiovisual porque entre mi pareja y yo teníamos muchas ideas pero ninguna se adaptaba completamente a lo que queríamos expresar. De las claves de significado descubrí que muchas cosas pueden tratar sobre el mismo tema y que cada un mismo título puede querer expresar diferentes conceptos. El proceso de preguntas ayuda a entender con mayor profundidad el significado de un texto porque cuando únicamente lo lees, no llegas a captar toda la idea del texto. En cambio cuando se te cuestionan aspectos del texto es necesario releerlo muchas veces, y de esta manera uno lo comprende cada vez mejor.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Pronombres: En todo el texto hay 3 pronombres: ese, la y las. Los tres son específicos. No hablan de nada en específico lo que se interpreta como que pudiera ser cualquier día, cualquier plancha y cualquier camisa.	Amplia profundidad de campo Clara visibilidad de lo que sucede alrededor del plano general.	La amplia profundidad de campo y el plano general se utilizarán para reflejar que hay muchas cosas sucediendo alrededor de la historia, que lo que vemos solo es una pequeña porción.
Pronombre "ese": Da a entender que algo más sucede en la historia, ya sea antes o después	Falta de introducción al video. Parece que el cortometraje empieza a la mitad. Da el sentido de que la historia comienza in medias res.	Al contar la historia sin una introducción a la trama, nos da a entender que hay más de lo que podemos ver, misma sensación que nos da el texto.
Verbos en pretérito perfecto "rebeló" y "empezó": Da a entender que la acción fue ejecutada y finalizada en el pasado.	Pantalla en negro y letras blancas al final	La pantalla y el color de las letras indican que el audiovisual ha concluido. Dan la sensación de que no hay nada más que contar, que choca con el sentimiento inicial de confusión y que dejan al espectador con la intriga de qué fue lo que realmente pasó.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad		
<p>A través del texto la rebelión de los objetos II quiero decir que</p> <p>Lo que yo interpreto que el autor intenta decir con este relato es que cuando nos enojamos hacemos todo lo posible por perjudicar a la persona con la que estamos molestos.</p> <p>También el estar molestos saca las peores características de nosotros y las expone.</p> <p>Pienso que el autor intenta darnos el mensaje de que no obtenemos nada haciendo a otros enojar, sino que nos perjudica y evita que estemos en paz con las personas a nuestro alrededor.</p>		

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL
<p><u>¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?</u></p> <p>El principal reto y dificultad que enfrenté en la realización de esta minificción fue trasladar la metáfora que utiliza el autor a la vida cotidiana. Esto se debió a que con mi equipo interpretábamos muchas cosas del texto y no encontrábamos una manera de plasmarlas todas. Teníamos muchas ideas, pero ninguna nos parecía lo suficientemente buena. Una habilidad personal que nos ayudó fue la habilidad que hemos ido desarrollando en la materia de español para interpretar metáforas. Realizando mi proyecto aprendí a unificar ideas mías con las de otra persona para lograr expresar lo que ambas pensábamos. Un factor que me impidió realizar el trabajo como esperaba fue que no lograba ponerme de acuerdo con mi compañera en cuanto a cómo plasmar nuestras ideas, ya que cada quién tenía su propia manera de interpretar el texto. El estudio del texto me ayudó para tener más en claro cómo expresar lo que el texto transmitía y cómo plasmarlo en el audiovisual. Analizar verbos, pronombres y tiempos ayudó también a unificar mis ideas con las de mi compañera. Una clave que me ayudó a definir la intencionalidad del texto fue el uso de los pronombres generales, que me hicieron darme cuenta de que el autor quería decir que esta metáfora se podía aplicar a muchas situaciones. Uno de los conocimientos que adquirí durante este proceso fue el aprender a ver más allá de lo que dice literalmente el texto, a buscar una intención, una interpretación a lo que el autor dice. Me ayudó a no ver las cosas en el sentido literal, sino a buscar la manera de adaptarlas a una situación. Mi opinión sobre mi producto es buena, creo que realmente logré aprender varias cosas de este proyecto y considero que el audiovisual es bueno y plasma todo lo que interpreté, junto con mi compañera, del texto.</p>

2.1.7 La rebelión de los objetos II de Fernando Aínsa (Alumno B)

Actividad creativa 3.1			Nombre	
Ejercicio de Minificción			Matrícula	
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: Septiembre	Salón: 3203

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Fernando Aínsa	Datos: Autor hispano-uruguayo. Fue director literario de ediciones UNESCO. Ensayista y poeta.
Microrrelato: "Ese día la plancha se rebeló y empezó arrugar las camisas"	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
rebelar	Negarse [una persona] a obedecer a otra que tiene autoridad sobre ella o que la ejerce por la fuerza. Oponer total resistencia a una persona o a una cosa, especialmente a algo que se impone
empezar	Hacer que una cosa que antes no existía, no ocurría o no se hacía pase a existir, ocurrir o hacerse, o hacer la primera parte de esta cosa. Estar [una persona] en la primera parte de la existencia o manifestación de una cosa
arrugar	Hacer que la piel, una tela, un papel u otra materia flexible tenga arrugas.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
pronombre demostrativo ese	Se refiere al día, que aunque no es totalmente específico se refiere a ese día, no el anterior, ni al siguiente, si no ese. No se tiene conocimiento de que es lo que ocurrió antes de que decidiera rebelarse.
verbo en preterito de rebelar	Toma la decisión de ya no hacer lo que tiene como costumbre, se le personifica, pues toma decisiones propias.
verbos arrugar las camisas	Marca el inicio de la acción, mas no el final y no se sabe que fue lo que llevó a la plancha a rebelarse ni se sabe que ocurrió después.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Artística	Mural ubicado en la huaca de la luna, pertenece a la cultura mochica al noroeste de Perú. El mural contaba una historia de la tribu, en la que un día las armas, por que estaban cansadas de matar, decidieron rebelarse y atacar. Les enseñaron a sus jefes a no pelear, si no a vivir unidos.
Literaria	Microrrelato por el mismo autor, titulado "La rebelión de los objetos I" : "Ese día la cuchara sopera decidió no ser mas cóncava. A partir de ahora sería convexa" Se interpreta que, la cuchara se cansa de ser como toda su vida lo ha sido y, decide cambiar a como es por costumbre.
Musical	Canción de 1980 interpretada por el grupo "Zombies" , del autor Bernardo Bonezzi. La canción no tiene letra, mas en un momento se escucha mucho ruido, se podría decir que están en un lugar con mucha gente que esta reunida ahí para hacer algo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Rebelar
--	---------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Lo primero que pensé después de leer el texto era que una persona tenía una doble personalidad, pero al final ella decide rebelarse y mostrarse ante todos como en realidad era.</p> <p>El anotar las palabras ,que aunque no eran desconocidas, me ayudaban a pensar mas profundo en el texto que se mostraba ,a poder darle varios significados y a comparar todas las ideas que tuve del texto, mas el monoconcepto después de buscar las claves me ayudaron mas a que la realización de el análisis fuera un poco mas fácil. Aprendí a que no siempre hay que quedarnos con el primer pensamiento que tenemos al leer una cosa, si no profundizar y buscar relación entre el mundo ficcional y el mundo real.</p> <p>Las dificultades que tuve durante la realización de el análisis fue poder encontrar el significado de los rasgos porque a veces me iba por el significado literal al leer el texto, y no a la que tenía al figurado.</p> <p>Los comentarios de mis compañeros y del maestro no afectaron tanto en cuanto a mi análisis, pero con mi compañera de equipo al principio planteamos varias ideas y aterrizamos en la que pudimos interpretar mejor y tenía mas relación con lo que el autor quiere decir.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Pronombre ese -Se refiere al día , que aunque no es totalmente específico se refiere a ese día, no el anterior , ni al siguiente, si no ese.	Toma en plano general- mostrar las acciones de los personajes durante la toma, se muestra el entorno en donde sucederá lo mas importante.	Al no saberse lo que paso para que la persona decidiera rebelarse, el video comienza no desde el principio si no desde que la otra persona le dice como debe hacerlo.
Verbos en pasado de rebelar y empezar- La persona desde hace tiempo tenia planeado rebelarse, pero no se sabe el porqué ni se tiene un antecedente de la historia. Claramente era la primera vez que eso ocurría, pues el verbo empezar es comenzar algo por primera vez e indica una acción ya terminada.	Pantalla en negro y letras blancas con corta duración	Al ser una acción ya terminada, la pantalla en negro con las letras en blanco da la sensación de que el tiempo ya paso, así como el tiempo real que se "va volando"
Pronombres ese, la y las son generales, no abarcan algo específico por lo cual podría ser cualquier plancha, cualquier camisa	Toma con amplia profundidad de campo, clara visibilidad de lo que pasa alrededor.	La amplia profundidad y la nitidez reflejan que lo que se ve en el audiovisual es solo una parte de lo que sucede en el resto de el contexto.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad		
A través del texto	la rebelión de los objetos II	quiero decir que
<p>Las personas dejan de hacer las cosas a las que están acostumbradas porque se ven obligadas a cambiar la manera de hacerlas por lo que las personas dicen al respecto de su manera de realizarlas.</p> <p>Muchas personas por rencor, cansancio de que los demás le digan como hacer las cosas o venganza deciden mostrarle a los</p>		

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Los retos enfrentados durante la realización de el análisis fueron que pensaba literalmente, no con profundidad, no se encontraron tantas claves como esperaba, tenía una idea de que quería decir con los rasgos analizados, pero al momento de darle significado no sabía como poner mi idea en escrito. Al concretar de forma visual las ideas las dificultades fueron que no puse tanto énfasis en los rasgos analizados, si no que puse mas atención a que la persona quería tener una venganza hacia la otra.

No hubo habilidades personales durante la elaboración de el análisis, pero tenía bases de como poder analizar uno debido a literatura. Al realizar el proyecto aprendí a que hay que ser indagadores y pensar en grande, no quedarnos con nuestra primera opción y pensar en grande y no literalmente. Los factores que me impidieron realizar el trabajo como esperaba fue que la idea en cuanto el audiovisual no fue un ejemplo tan común y no me quedaba claro el porqué de el hacerlo así.

El proceso del estudio del texto para realizar el audiovisual me ayudo para poder traducir la idea del mundo ficcional, a el mundo real y convertirla en un ejemplo de la vida diaria. La clave de la primera parte del relato, fue la que me ayudo a encontrar la intención del texto, que era un cambio en la manera de hacer las cosas.

Los conocimientos adquiridos durante el proceso externamente fueron el poder de analizar e interpretar lo que un autor quiere decir desde su perspectiva cosificando las cosas y poder personificarlas. Internamente aprendí a no dejar que los demás controlen las formas en las que hago las cosas, ni dejarlas de hacer por lo que los demás piensen o digan y a nunca quedarse con brazos cruzados.

En general pienso que el producto de minificción fue bueno, supere varias de mis expectativas y pude ver todo lo que se puede hacer con un texto de 11 palabras.

2.1.7.1 Anexo Audiovisual a partir de *La rebelión de los objetos II* de Fernando Aínsa

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/124049047>

2.1.8 Sin título de Georg Christoph Lichtenberg (Alumno A)

Actividad creativa 3.1			Not
Ejercicio de Minificción			Mat
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 16/sept/13
			Salón: 8103 9103

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Georg Christoph Lichtenberg	Datos:
Microrrelato: Llovió tan fuerte que todos los pueros se limpiaron y todos los hombres se enlodaron.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Fuerte	De carácter firme, terrible, grave y excesivo.
Puerco	Hombre grosero, sin cortésia ni crianza.
Limpiar	se quita la suciedad o inmundicia de algo.
*Parte trasera 2 palabras más.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras analizadas	Significado
Adverbio	solo un adverbio que es "tan" el cual intensifica el significado, causando más asombro.
Adjetivo	un adjetivo & incluso también pronombre "todos" el cual indica a un conjunto o considera por entero. Este se repite 2 veces. Funciona como expresión de "todos incluidos".
conjunción	La conjunción "que" da una expresión de consecuencia al llover tan fuerte.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Musical	Grupo musical "Puerros Implicados", formado a principios de la década de 1980. Tocaban canciones de género Jazz y Blues. Representaron su tema "Puerros" en su discografía "Todas las Flores" en el 2006 con un estilo de género pop.
Biológica	El puerco o cerdo es un mamífero de la familia Suidae. Es el animal utilizado mayormente en la alimentación de las humanas. Es un animal domesticado también está su pariente cercano Javalí.
Autor	Georg Christoph Lichtenberg fue científico y escritor alemán. Su minusvalía física (escoliosis) y su propensión a padecer enfermedades probablemente probablemente hicieron de él una persona extremadamente curiosa y observadora. Desde 1761 fue anotando en libretos

innumerable cantidad de apuntes y ideas rápidas, que fueron objeto de publicación mucho tiempo después de su fallecimiento

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	cambio de nivel social
--	------------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Lo primero que se me vino a la mente después de leer el texto fue literalmente a los puerros limpiándose y los hombres enlodándose después de una fuerte tormenta, llegue a pensar que estos habían cambiado sus papeles. Gracias a la técnica para analizar el texto, pude expresar más el texto y encontrarle cada vez mas significados a este micro relato. Aprendí que aunque conozcas las palabras, estas pueden tener otros significados que pueden coincidir con el contexto. También aprendí que las rasgas analizadas como: verbos, adverbios, adjetivos, conjunciones, etc. pueden ser muy importantes en la comprensión del micro relato; pues estas complementan y refuerzan el significado que quiere transmitir el autor, sin estas no tendría el mismo significado.</p> <p>La parte de análisis que se me presentó mas difícil fue la búsqueda de claves que tuvieran una relación mínima con el micro relato. Eran escasas las opciones para claves con nuestro tema, pero con la palabra "puerros" llegue a encontrar muchas cosas. Me impacto el trabajo de mi maestro y algunos de mis compañeros que llegue a pensar que podría estar mal en mi análisis. Pienso que el análisis de texto es muy complicado, tienes que buscar y guiarte en muchas cosas y no poder saber si estas bien o mal. Fue difícil comprender y analizar el texto porque podía tener muchos significados e ideas que el autor quería dar, pero creo que fue más difícil analizarlo que comprenderlo.</p> <p>Las claves me dieron una vista más amplia del contexto y pude ver más allá, ver de otra forma las cosas y conocer mejor el autor y sus ideas.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Palabras utilizadas	Códigos traducidos	Función/Justificación
<u>Adverbio.</u> Solo un adverbio "tan" el cual intensifica el significado, causando más asombro.	<u>sonidos.</u> se intensifica el sonido de repente a un nivel excesivo y exagerado.	El sonido en la escena de las monedas cayendo se intensificará a un volumen mayor de lo normal y así representar el cambio de esa lluvia tan fuerte.
<u>Adjetivo.</u> un adjetivo e incluso también pronombre "todos", el cual indica a un conjunto o considera por entero. Este se repite 2 veces. Funciona como expresión de "todos incluidos".	<u>coloración:</u> se utilizan los tonos blanco y negro, en la escala de grises sin dejar ninguna de sus escalas fuera.	Al utilizar los colores en blanco y negro se utilizan todas las escalas de grises sin hacer ninguna excepción, representando a la generalidad de todos los individuos. Además, los colores blanco y negro son colores base, ya que sin ellos muchos colores no tendrían existencia.
<u>Conjunción</u> la conjunción "que" da una expresión de consecuencia; al lllover tan fuerte.	<u>edición.</u> no se utilizará transiciones, ni fundidos en los cambios de emplazamientos y escenas.	Se utilizará escenas sin transiciones para crear un efecto de rapidez y consecuencia hacia los personajes.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto: "llovió tan fuerte que todos las pueras se limpiaron" quiero decir que y todos los hombres se enlodaron.</p> <p>Puede ser que un día para otro tu vida pueda cambiar repentinamente, la cuestión sería ¿cómo nos gustaría recibir el cambio? ¿En qué circunstancias nos gustaría recibirlo?</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

En la realización de la minificción se presentaron varios retos en nuestras ideas, algunas de estas fueron: demostrar esa lluvia tan fuerte al espectador, representar ese cambio tan drástico, y por último, demostrar ~~ese texto~~ a ese pueblo y ese hombre. Algunas de las dificultades que tuve que no me dejaron concretar de forma visual mis ideas fueron, no poder lograr un efecto travelling y pases sin movimientos bruscos, y también buscar el lugar perfecto donde se demostrará mi idea visual en la que quería representar mi minificción. Una habilidad personal que me ayudó en realizar esto fue en la edición, para mí la edición es mucho más fácil que hacer las tomas, esto me ayudó a mejorar algunas escenas y errores de la cámara. Al realizar este proyecto aprendí que para lograr tomas perfectas se tiene que ensayar los movimientos del personaje y de cámara y así no tener ningún error a la hora de la grabación. También aprendí que debes de tener por escrito las tomas que quieres realizar y no improvisarlas en escena. Los factores que impidieron realizar este trabajo principalmente fue la lluvia, la segunda parte de la minificción fue grabada otro día debido a que la lluvia en el primer día de grabación no nos dejó trabajar la segunda parte. Sin el estudio del texto no hubiera podido entender que era lo que en verdad quería transmitir y lograr en la minificción las preguntas que me llevaron a definir mi intencionalidad en el audiovisual fueron estas: ¿qué quiero transmitir al espectador? ~~(¿por qué?)~~ ¿Por qué? Gracias a esas preguntas pude tener una intencionalidad y enfocarme en ella al grabar. Los conocimientos que adquirí sobre la creación de mi minificción fueron; como un movimiento y ángulo de cámara puede causar diferentes sensaciones, emociones e ideas. También las diferentes puestas y tomas que hagas dan más enfoque en lo que quieres transmitir. Por último, todo este proceso e ideas me hizo reflexionar que todo puede cambiar de un día para otro y ¿cómo me gustaría recibir ese cambio?

Finalmente, la idea que tengo sobre mi minificción es simple, pienso que es algo corto pero bien elaborado que puede llegar a dejarle un mensaje, y eso era lo que buscábamos en él.

2.1.9 Sin título de Georg Christoph Lichtenberg (Alumno B)

Actividad creativa 3.1			Nomb	
Ejercicio de Minificción			Matr	
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 19/08/13	Salon: 9101

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Georg Christoph Lichten.	Datos:
Microrrelato: Llovió tan fuerte que todos los puercos se limpiaron y todos los hombres se enlodaron.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Fuerte	De caracter firme, animoso. Terrible-grave y excesivo.
Puerco	Hombre grosero, sin corteza ni crianza. Mamífero domestico artiodáctilo.
Limpiar	Se quitó la suciedad o inmundicia de algo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Adverbio	Solo un adverbio que es "tan", el cual intensifica el significado, causando más
Adjetivo	Un adjetivo e incluso tambien un pronombre "todos" el cual indica un conjunto o considera por entero. Se repite 2 veces. Funciona como expresión de "todos incluidos".
Conjunción	La conjunción "que" da una expresión de consecuencia, al llover tan fuerte.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Clave musical "Llorio"	El grupo musical Presuntos Implicados, es un grupo musical español, formado a principios de la década de 1980 tocando canciones del género jazz, blue. Representaron su tema "Llorio" en su discografía.
	"Todas las Flores. La colección Definitiva", en el año 2006 con estilo del género pop.
Clave "Puercos"	También conocido comúnmente como cerdo (Sus scrofa domestica). Animal utilizado mayormente en la alimentación de los humanos. El cerdo doméstico en la actualidad, se encuen en casi todo el mundo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Cambio de nivel social.
--	-------------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN	
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?	
<p>Al leer por primera vez el minirelato en el salón de clases, lo primero que pensé fue en un cambio de papeles entre 2 personas. Primero, uno con excelente nivel social, pero muy creído y nada humilde, luego me imagine a alguien extremadamente pobre y de repente, un cambio de papeles.</p> <p>En las partes más difíciles para analizar mas que nada fueron las claves, ya que como este mini-relato no tenía título se complico buscar claves que tuvieran sentido como relación con el mini-relato.</p> <p>Al estar Emilio y yo analizando el micro-relato, que no estaba hablando de una forma literal.</p> <p>Al realizar este tipo de analisis, es mucho más fácil realizar algo después, ya que además de la idea que tuviste al primer momento de leerlo, se te pueden ir aclarando ideas sobre cosas que no comprendías y además puedes agregar ideas que no se te habrían ocurrido.</p> <p>me ayudo especialmente, para no quedarme cllado en solo algunas ideas que tenía, y poder abrirme a más posibilidades.</p>	

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Adverbio: Solo un, adverbio que es "tan", el cual intensifica el significado causando más	Sonido: Se intensifica de una manera rápida a un nivel excesivo y exagerado.	Se utilizara el sonido de monedas caer de un modo exagerado y excesivo interpretando un cambio.
Adjetivo: Un adjetivo e incluso también un pronombre "todos" el cual indica un conjunto o considera por entero. Se repite 2 veces. Funciona como expresión de "todos los individuos".	Se utilizarán los colores blanco y negro en la escala de grises sin dejar ninguna escala afuera; color.	Al utilizar los colores blanco y negro se utilizan todas las escalas de grises sin hacer ninguna excepción. Además los colores estos colores son bases de muchos otros representando a la generalidad de todos los individuos.
Conjugación: La conjugación "que" da una expresión de consecuencia, al llover tan fuerte.	Edición: No se utilizarán transiciones ni fundidos en los cambios de emplazamiento y escenas.	Se utilizarán escenas sin transiciones para crear un efecto de rapidez y consecuencia hacia los personajes.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto	quiero decir que
<p>A través del texto "llovió tan fuerte que todos los puercos se limpiaron y todos los hombres se enlodaron". quiero decir que de un día para otro, tu vida puede cambiar de manera repentina, la cuestión sería, ¿Como te gustaría recibir ese cambio y bajo que circunstancias?</p>	

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

A lo primero en lo que nos enfrentamos al realizar el mini-ficcional fue que Emilio y yo teníamos varias ideas igual, pero muchas otras diferentes. Yo pensaba una cosa y hacía tomas como yo lo pensaba y luego él tenía otras totalmente diferentes. El reto fue poder unir las ideas de los dos y tuvieran ideas de los dos combinados. En mi parte, yo y él no pude estar presente en las últimas escenas que fueron grabadas, yo tenía pensado acabar que al último, el personaje con su novia le diera dinero al otro de una forma más cortez y de buena gana, pero al no estar se acabó de otra forma.

Para la realización del audiovisual, utilizamos las dos nuestras habilidades, en otras palabras nos complementamos en esa cuestión. Con este proyecto realizado aprendí lo que implica toda la realización desde un cortometraje hasta una película completa, todo el tiempo que necesita, la dedicación, no es solo juntarte un día a grabar, sino es toda la preparación desde actores hasta los escenarios y detalles físicos.

Un día que nos juntamos para grabar, solo pudimos grabar medio audiovisual ya que comenzó a llover de la nada y tuvimos que parar la grabación, más que nada para cuidar el equipo. Yo ya no pude estar en la segunda grabación que fue otro día que se juntaron.

En el análisis hubo una definición que nos ayudó mucho, fue la palabra puerco, que no solo hacía referencia al animal, sino también a una persona sin cortesía, una persona grosera y de ahí nos basamos en el término puerco.

Pasó más que nada, a como destruí completamente un texto, al menos lo más que pudimos. Además de que nunca había trabajado en la forma de tener ideas diferentes y tener que unir varias ideas con otra persona.

En lo personal, siento que quedé en muy buen trabajo con el audiovisual, muchas de las ideas que teníamos, las pudimos plasmar en el trabajo, pero por el hecho de que no pude estar el día que iniciaron la segunda grabación siento que me corté un poco en el sentido del trabajo.

2.1.9.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título de Georg Christoph Lichtenberg

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123961478>

2.2 Anexos de Ficción no narrativa 2013

2.2.1 Enanos de Augusto Monterroso (Alumno A)

Actividad creativa 3.1			Nomb
Ejercicio de Minificción			Matr
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 17/septiembre/2013 Salón: 4103

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

Adoptó la nacionalidad guatemalteca.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Augusto Monterroso	Datos: Honduras, 1921 - México, D.F., 2003
Microrrelato: Enanos Los enanos tienen una especie de sexto sentido que les permite reconocerse a primera vista.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Sexto sentido	Se refiere a la capacidad de intuir (del latín "intuere": mirar hacia adentro) ciertas circunstancias. No forma parte del proceso de información intelectual, racional. Se presenta de pronto y proporciona info. que consideramos adecuada y certera.
Reconocer	l. tr. Distinguir de las demás a una persona o cosa por sus rasgos o características.
Re- Conocer	Re: pref. que significa "repetición". Conocer: juzgar a alguien.
Primera vista	Prima facie es una locución latina que suele utilizarse en el ámbito del derecho y que puede traducirse como "a primera vista". Se emplea para nombrar aquello que se observa o se reconoce de forma ligera, sin que exista un análisis exhaustivo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Sujeto	El sujeto de este microrrelato son los enanos. Estos son seres de la mitología nórdica, por lo que puede decirse que no son reales. Al ser ellos el único sujeto de la oración, se interpreta que el autor quizá desea que ese sexto sentido no lo poseen los humanos, sólo los seres mágicos. Por lo tanto, se interpreta que ese sentido no existe.
Verbo transitivo	El verbo principal del microrrelato es "tienen". Este no denota ninguna acción por parte del sujeto; simplemente da información sobre los enanos. Además, está conjugado en presente. Por estas dos razones, puede interpretarse que el microrrelato no cuenta una historia, sino que da a conocer un hecho.
Efecto/Consecuencia	La consecuencia de que los enanos tengan ese sexto sentido es que pueden "reconocerse a primera vista". Este hecho es totalmente irónico, pues no hay forma de "volver a conocer" o de distinguir algo al verlo por primera vez. Este rasgo permite interpretar que el microrrelato en sí es una ironía.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Clave lingüística	El significado de "enano", en las lenguas romances, es el de la latina "nanus", adjetivo que significa "pequeño en su especie". Este significado coincide con el de la palabra del inglés actual "dwarf", pero esta tiene el mismo origen indoeuropeo que la castellana "tonto", que significa "torcido" o "deforme".
Clave poética	En el poema "Alvissmál" se narra cómo Thor se burla de la pálida piel blanca de un enano. Thor se encuentra lleno de ira al conocer que su hija Þrör se comprometió con el enano Alviss (toda sabiduría, refiriéndose a los conocimientos mágicos de los enanos).
Clave biográfica	En 1944, al estallar las revueltas contra el dictador Ubico, Monterroso desempeñó un activo papel. Esto le llevó a la cárcel al tomar el poder el general Federico Ponce Vaides. Su producción narrativa incide fuertemente en el análisis de la naturaleza humana desde una óptica irónica.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Prejuicio
--	-----------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Después de leer este microrrelato me quedó intrigada, pues pensaba que tenía algo extraño. Al analizar el texto, me di cuenta que lo que había llamado mi atención fue la ironía presente en la oración. Aprendí que esta técnica para analizar textos literarios brinda la posibilidad de un mayor y más profundo análisis y entendimiento del texto, puesto que explora también el mundo real (con las claves), no solo el texto presentado. Además, descompone completamente el texto para analizar profundamente el significado de cada una de sus partes. Para mí, lo más difícil fue analizar el microrrelato en un principio, pues no tenía idea de lo que quería transmitir. Una vez que empecé a analizar las palabras del texto por separado, mi mente se fue abriendo para poder llegar a una idea. Otra parte difícil fue analizar tres rasgos del texto, pues tenía que elegir los tres que se complementaran de tal manera que transmitieran el mensaje del microrrelato. El trabajo de mis compañeros y de mi maestra me ayudó mucho a tener más ejemplos, ideas y puntos de vista de cómo podría hacer mi análisis. De esta forma pude tener una visión más amplia. Pienso que el análisis de textos es la mejor herramienta para poder interpretar y comprender un texto, pues descompone y analiza cada rasgo para encontrar un significado más allá de las palabras. Así, puede comprenderse realmente un texto. Las dificultades que tuve para comprender y analizar el texto fueron que, primero, no tenía ni una idea general de lo que el autor quería decir; después, al analizar todas las palabras y partes del texto, encontré significados muy profundos que debía unificar para que formaran una idea. Las claves de significado me ayudaron a comprender mejor el texto, pues me dieron una visión del mundo real acerca de los mismos rasgos que analizé del microrrelato. Así, pude ampliar mi visión de estos rasgos. El proceso de preguntas me fue de suma utilidad, pues me hizo pensar en aspectos del texto que no había notado. De esta forma, pude analizar más profundamente todo el texto y hacer importantes conexiones entre varios hallazgos significativos que me ayudaron mucho en la comprensión del texto.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Sujeto. El sujeto de este microrrelato son los enanos. Estos son seres de la mitología nórdica, por lo que puede decirse que no son reales. Al ser ellos el único sujeto de la oración, se interpreta que el autor quiso decir que ese sexto sentido no lo poseen los humanos, sólo los seres mágicos.	Color y forma de las tomas. Del lado de la realidad, el color y la forma son monótonos y opacos. Del lado de la mitología, los colores y las formas son vivos, alegres y están en constante movimiento.	Del lado de la realidad, se usan este color y esta forma para representar que es aburrida y no sufre cambios. Representa a los humanos. Del lado de la mitología, los colores y las formas resaltan lo mágico, lo fantástico. De esta forma, puede interpretarse que son los enanos.
Verbo transitivo. El verbo principal del microrrelato es "tienen". Este no denota ninguna acción por parte del sujeto, simplemente da info. sobre los enanos. Además, está conjugado en tiempo presente. Por estas dos razones, puede interpretarse que el microrrelato no cuenta una historia, sino que da a cuenta una historia, <i>nócer un hecho</i> .	Edición. No se utilizan transiciones en ninguna parte del audiovisual. Las tomas se presentan de una manera sencilla y continua.	Se utiliza esta edición con el fin de evitar que el audiovisual cuente una historia. El propósito de esta edición es que el audiovisual transmita un hecho que puede ser afirmado.
Efecto/consecuencia. La consecuencia de que los enanos tengan ese sexto sentido es que pueden "reconocerse a primera vista". Este efecto es totalmente irónico, pues no hay forma de "volver a conocer" o de distinguir algo al verlo por primera vez. Este rasgo permite interpretar que el microrrelato en sí es una ironía.	Relación visual-auditiva. En el lado de la realidad, la toma no va de acuerdo con la música que se escucha. La música es rápida, con tonos ascendentes y descendentes. Las formas del lado de la realidad son, en cambio, lentas y sin cambio. Del lado de la mitología, la toma sí va de acuerdo a la música, puesto que tiene movimiento, cambios de color e incluso, cambios de formas.	Con este recurso se intenta plasmar el mononúcleo y el mensaje del microrrelato. Se utiliza de esta forma del lado de la realidad para expresar que los humanos son prejuiciosos, pues no pueden reconocer algo al verlo, verlo como en realidad es la primera vista. Por el contrario, se utiliza así del lado de la mitología para representar la capacidad de los enanos de reconocerse a primera vista.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
<p>A través del texto Realidad VS Mitología quiero decir que los humanos (la sociedad en general) son en la actualidad muy prejuiciosos. Tanto abundan los prejuicios que, ahora, parece algo fantástico y mágico que una persona juzgue después de conocer. Este audiovisual está inspirado en el microrrelato "Enanos" de Augusto Monterroso. La esencia de este microrrelato se plasma en el lado derecho de la pantalla. Es el lado de la mitología, pues los enanos son seres mitológicos. Gracias a la *relación visual-auditiva que se presenta en este lado, se interpreta la idea del microrrelato que es que "los enanos se reconocen a primera vista". Es decir, los enanos no juzgan, pues al momento que ven algo, su sexto sentido les permite reconocerlo aunque sea la primera vez que lo ven. Al ser un microrrelato totalmente irónico, se desprende la idea de que la virtud** de no juzgar hasta conocer se ha perdido a tal grado que se considera propia de seres mitológicos y fantásticos, no reales. Con este audiovisual pretendo representar esta idea al hacer una comparación entre la realidad (los humanos que juzgan) y la mitología (los enanos que no juzgan). Es por esto que, del lado de la realidad, la relación visual-auditiva no es coherente; porque los humanos creemos conocer algo, cuando, en realidad, es totalmente diferente a lo que pensamos. En cambio, del lado de la mitología, la relación visual-auditiva sí tiene coherencia, pues representa la virtud (en este caso, de los enanos) de no juzgar.</p>	

* coherente
** humana

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Al realizar la minificción enfrente retos desde pensar en lo que quería plasmar en el audiovisual hasta problemas técnicos como el hecho de no saber cómo lograr cierto efecto en la edición. Tuve dificultades para plasmar las ideas que tenía respecto al microrrelato de forma visual: primero, no sabía cómo o de qué manera traducirlas a lenguaje cinematográfico; luego, no sabía dónde conseguir las tomas que quería; después, quería hacer la edición de cierta forma, pero no sabía cómo; etc. Una habilidad propia que me ayudó a la realización de esta tarea fue mi perseverancia y mi compromiso, pues aunque no fue lo más sencillo conseguir las tomas que quería — estaba determinada a plasmar visualmente y de la mejor manera posible las ideas que tenía. Al realizar mi proyecto aprendí que, en algunas ocasiones, las situaciones parecen sencillas o no importantes; pero si vamos más allá, podremos descubrir la esencia y la profundidad que tienen estas. Esto lo aprendí a través del análisis literario y a través de las ideas del microrrelato que analicé. Los factores que me impidieron realizar mi trabajo como esperaba fueron mi habilidad poco desarrollada para crear y editar audiovisuales y lo poco ágil que soy para expresarme de manera concreta y resumida. El proceso del estudio del texto me sirvió en gran medida para la realización de la minificción audiovisual, pues gracias a este pude tener ideas más claras sobre la temática del microrrelato. Así pude pensar en más posibilidades para mi audiovisual. La clave que definió la intencionalidad de mi texto fue el monconcepto que tuve que elegir, pues es el tema del microrrelato. Así pude tener una idea más clara de lo que encerraba el microrrelato. El rasgo literario del personaje me ayudó mucho también, puesto que terminé por completar la idea que ya estaba formando a través del monconcepto. Mi idea era que la gente era muy prejuiciosa, pero el rasgo del personaje (enanos) hizo que la completara de esta forma: no todos son prejuiciosos, pero quienes no lo son, son considerados extraordinarios. Durante el proceso, aprendí a analizar un texto, no sólo desde el contexto del autor, sino también desde el conocimiento del mundo a través de los años (gracias a las claves del significado). También aprendí a dividir en dos la pantalla en la creación de un audiovisual. Asimismo, me di cuenta de que yo misma pude llegar a ser prejuiciosa algunas veces, pero es algo que puede controlarse. Pienso que mi producto de minificción bastante bueno y satisfactorio (de acuerdo a lo que quería plasmar y transmitir), pero puede mejorar la calidad de las tomas del audiovisual (algo pixeladas), así como la edición (pues no soy experta en el programa que manejo).

* y debe

2.2.2 Enanos de Augusto Monterroso (Alumno B)

Actividad creativa 3.1			Nombre	
Ejercicio de Minificción			Matrícula	
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: 17/04/2013	Salón: 4103

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Augusto Monterroso	Datos: escolar hondureño, muerto en 2003
Microrrelato: Los Enanos. "Los enanos tienen una especie de sexto sentido que les permite reconocerse a primera vista"	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Sexto sentido	Se puede definir como sexto sentido al conjunto de facultades físicas que permiten al sujeto sensible acceder a una información no alcanzable para nuestros sentidos sensoriales, este se manifiesta a través de una percepción extrasensorial
Reconocer	En general es la acción de distinguir a una persona o cosa entre las demás, como consecuencia de sus características y rasgos se le designa como un reconocimiento, el prefijo "re" indica una acción repetida a algo que ya se hizo
Re - conocer	
Primera vista	Ver algo por primera vez de forma que eso te llame mucho la atención o te provoque algún sentimiento.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Sujeto	El sujeto analizado en este microrrelato son los enanos, los cuales son seres que datan desde la mitología nórdica y se podría decir que no son reales, al ser este el único sujeto se puede interpretar que ese sexto sentido lo poseen los enanos, por lo tanto es algo imaginario, de este modo se puede decir que ese sentido no existe.
Verbo transitivo	El principal verbo de el microrrelato es tienen, este no es ninguna acción, solo genera algo de información para los enanos, este verbo se encuentra en un tiempo verbal de presente, por lo tanto se podría decir que el microrrelato no cuenta una historia, sino da a conocer un hecho
Efecto/Consecuencia	La consecuencia es que los enanos tienen ese sexto sentido, que les permite "reconocer" a primera vista, mas sin embargo, esto se podría tratar de una ironía ya que no hay forma de volver a conocer a alguien a primera vista, ya que no puedes conocer a alguien que nunca has visto, por lo tanto el microrrelato es una ironía.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Mitológica	los eranos tienen un origen nórdico, son asociados con piedras, subterráneo, muerte, magia y tecnología, cabe mencionar que los eranos nórdicos son de tonos rojos y no de oro como los de la mitología griega.
Etimológica	Dwarf, tiene el origen en el inglés que quiere decir pequeño (en relación a los humanos), también llamado enano.
Biográfica	ador y crear nacio en India y uno en Mexico, era adaptado mexicano, y es muy conocido por sus roles buenos, es considerado como uno de los mejores de la industria.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Prejuicio
--	-----------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Al leer por primera vez el microrrelato me acordé de películas como el sexto sentido y otros tipos de eranos, de la técnica propuesta se me hizo muy eficaz ya que de alguna forma es capaz de todo para estudiarlo mejor, en lo personal no tuve muchos problemas en el análisis, una mayor parte se la debo a mi compañero de equipo ya que él me ayudó de alguna forma a comprender y llevar más calma de lo supuestamente es un microrrelato, el análisis de textos se me hace un tanto más eficaz para poder comprender algo, la mayor dificultad en el análisis fue el comprender el microrrelato en sí, las claves me ayudaron a entrar en un mejor contexto y así comprender mejor lo que el microrrelato trataba de decir, en medidas que entre las más preguntas es más fácil desarrollar ideas para realizar un buen trabajo.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Sujeto: el sujeto de el microrelato es el oniro, este es un ser místico lógico de orígenes nórdicos, no son reales, al no ser reales el sexto sentido solo es poseído por seres lógicos y los humanos no lo pueden poseer solo los seres mágicos.	Colores y forma de los tonos en el lado de la realidad, el color y tonos se toman mas neutros y simples (sin color) y del lado de la mitología, los colores y tonos son de colores muy variados y digresiones de que se muestra mucho.	Del lado de la realidad se usan estos colores para representar su claridad y simpleza y del lado de la mitología se usan colores muy vivos y distintos tonos para poder resaltar lo mágico y lógico.
Verbo transitivo: el principal verbo en el relato es "tienen", al no ser este ninguna acción, este solamente aporta información, se encuentra en tiempo verbal presente, después de esto se puede interpretar que el microrelato no es o cuenta una historia, si no da a conocer un hecho	Educación En el audiovisual no se apoyan o no se usan trociscos debido a que se presenta de una forma sencilla y continua.	de esta forma es audiovisualizado es un hecho y no va contando una historia.
Efecto/concreción: la concreción de "iron" (solo elido) es que pueden reconocer a primera vista, esto se puede interpretar como ironía ya que es imposible reconocer a primera vista ya que si nunca lo has visto, no es muy probable que lo puedas reconocer.	Relación visual-auditiva: en el lado de la realidad los ruidos o sonidos no se presentan en sí misma con la música, mientras que en el lado de la mitología hay muchos cambios de colores y tonos y si estos sonidos se dan en la música.	de esta forma se trata de plasmar el monomito y el monomito del microrelato de hecho los tonos se usan para explicar que los humanos en ocasiones son prejuiciados por juzgar algo antes de saber ya en el lado de la mitología se usa para mostrar lo lógico y claro y así explicar la capacidad de los seres de reconocer a primera vista.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad		
A través del texto	Realidad vs. mitología	quiero decir que
<p>en la actualidad la gente en general juzga antes de conocer a alguien "reconoce a alguien a primera vista", para saber esto nos basamos en el microrelato de Aquino Monteroso que lleva por nombre "Iron", esto son seres lógicos de la mitología nórdica, en si la idea del microrelato es que los seres se reconocen a primera vista, pero hoy que ves esto nos a todo, esto te da da en sentido literalmente ironía al microrelato ya que no es posible reconocer algo a primera vista, a partir de este microrelato, la idea es contrastar la realidad (seres humanos) vs la mitología (seres mágicos) por esto está en el audiovisual el lado de los humanos es simple y sin darle melodía que el mitológico es todo lo contrario, complejo, lógico y claro, en lo visual-auditivo lo humano no va acorde a la música, mientras que en lo mitológico esto se subordina.</p>		

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

El mayor reto al realizar la minificción en lo personal fue el hecho de que en cierto punto me gustaba el microrrelato aunque no le entendía y era difícil en sí para mí fue el mayor reto, la mayor dificultad para representar el microrrelato en un audiovisual era saber cómo iba a representar cada uno de los elementos de el microrrelato, pues la verdad no creo que en lo personal tenga una habilidad que me facilite hacer esto, pero pienso que mi forma de pensar en cierto modo me ayudó, en este trabajo aprendí a interpretar mejor un texto, yo que hoy que conozco cada una de sus partes entiendo cada una por separado, mi poco conocimiento de edición me impidió realizar mi trabajo como esperaba, para mí lo más importante fue la investigación de los de la minificción y que en este proceso la minificción no hubiera salido bien, los clava mitológicas y dinámicas nos permitieron adentrarnos más en el texto y así no solo nos por lo literal, si no si nos ayuda, adquirí como conocimiento, la habilidad de analizar textos, como en este caso el microrrelato, mi producto de minificción en lo personal pienso que quedó muy bien y supimos reflexionar e interpretar el microrrelato y ponerlo a un audiovisual, quedé muy satisfecho con el resultado final.

2.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *Enanos* de Augusto Monterroso

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123962410>

CAPÍTULO III

EVIDENCIAS DE LAS IMPLEMENTACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DEL MODELO EN 2014

3.1 Anexos de Ficción narrativa 2014

3.1.1 *Cuento de horror* de Juan José Arreola (Alumno A)

3.1.1.1 Anexo Audiovisual a partir de *Cuento de horror* de Juan José Arreola

3.1.2 *Cuenta atrás* de Ángel Olgoso (Alumno A)

3.1.3 *Cuenta atrás* de Ángel Olgoso (Alumno B)

3.1.3.1 Anexo Audiovisual a partir de *Cuenta atrás* de Ángel Olgoso

3.2 Anexos de Ficción no narrativa 2014

3.2.1 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno A Equipo 1)

3.2.2 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno B Equipo 1)

3.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Equipo 1)

3.2.3 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno A Equipo 2)

3.2.4 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Material extra)

9.2.4.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Equipo 2)

3.2.5 Sin título (letra n) de Guillermo Samperio (Alumno A)

3.2.6 Sin título (letra n) de Guillermo Samperio (Alumno B)

3.2.6.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (letra n) de Guillermo Samperio

3.3 Anexo de aforismo de Aristóteles. Caso particular

3.3.1 Aforismo de Aristóteles. Caso particular (Alumno A)

3.3.2 Aforismo de Aristóteles. Caso particular (Alumno B)

3.3.2.1 Anexo Audiovisual a partir de Aforismo de Aristóteles. Caso particular

3.1 Anexos de Ficción narrativa 2014

3.1.1 Cuento de horror de Juan José Arreola (Alumno A)

Estudio de Minificción	Nombre: Hué	
Cine y literatura	Matrícula: 211000	Fecha:

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Juan José Arreola	Datos: Escritor Mexicano
Microrrelato: La mujer que amé se ha convertido en fantasma. Yo soy el lugar de las apariciones.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Fantasma	Imagen de un objeto que queda impresa en fantasía.
Convertido	Hacer que alguien o algo se trasforme en algo distinto a lo que era.
Apariciones	Imagen de un objeto como la que se da en los sueños o en las figuraciones de la imaginación.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Tiempo	La perspectiva que tenía del mismo en el pasado y la que tiene ahora en el presente.
Narrador	Una mujer que se sentía mas feliz con quien era en el pasado que el presente y todo lo que ve le recuerda a eso.

Lugar	El Microrrelato toma lugar en la mente de la mujer por lo que el todo el mundo no es capaz de ver lo que ella ve.
-------	---

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
literatura	La palabra fantasma aplicada en la literatura tiene el significado de una vision o imagen de un objeto que queda impreso en l fantasia o que se da en los sueños o figuraciones de la imaginación
Mitologia	Los fantasmas en la mitología griega son almas que deben hacer un viaje por el río Aqueronte para llegar al Hades y sin no llegaban, se quedaban en la orilla del río y se decía que esas almas podían regresar a atormentar a los ciudadanos.
Religión	la iglesia Catolica no descarta la posibilidad de que Dios permita a las almas del purgatorio contactar a los vivos en forma de fantasmas para resolver sus temas pendientes.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Añoranza
--	----------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

Lo primero que pensé al leer el texto fue que la historia se enfoca en una sola persona. Que prefiere ser como era antes y no le gusto el resultado de su cambio. También que preferiría su vida pasada más que la del presente. Note que el microrelato no se enfoca directamente en personajes, lugares o tiempo. Logra explicar su mensaje sin un sujeto claro para la audiencia.

Lo que aprendí de la técnica del análisis de texto literario fue una mayor comprensión del microrelato. Al descomponerlo en diferentes áreas y perspectivas, me ayuda a pensar en diferentes formas de concretar el audiovisual.

La parte del análisis que presento más de dificultad fue el tiempo. Al analizar el tiempo tenía dos perspectivas sobre ello, una de como la mujer prefiere su pasado y como sus acciones del pasado la afectaron en su presente. El análisis del mis compañeros me ayuda a decidir el tiempo y lugar del audiovisual. Una diferente perspectiva, sobre el microrrelato que nos ayuda a elegir el tiempo del audiovisual.

Mi opinión sobre el análisis de texto es que es muy útil, por la forma en que descompones todo el texto. Pude comprender de mejor forma el texto y obtener ideas sobre su realización.

Las dificultades que tuve para comprender el texto fue completamente comprender la segunda parte del microrrelato. No entendía como lo podría traducir visualmente y de una forma coherente.

Las claves de significado me permitieron comprender diferentes perspectivas sobre las apariciones de los fantasmas. Que nos ayudaron en pensar diferentes formas en las que se pueden aparecer los fantasmas en el audiovisual. También en las formas que los podríamos representar, simbólicamente, literalmente o metafóricamente a través de objetos que le ocasionen recuerdos.

El proceso de preguntas me ha ayudado a reflexionar sobre las características del audiovisual. A definir la forma en que se representarían los recuerdos del pasado del personaje femenino y decidir sobre la ubicación. Ya que el microrelato lo deja de una forma abierta para la interpretación personal, logramos concluir con diferentes interpretaciones para mostrarlo visualmente.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine

Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
-------------------	--------------------	-----------------------

Narrador	<p>No se utilizara a un narrador típico sino que durante el transcurso del video. La mujer protagonista del video será el narrador, sin necesidad de utilizar palabras.</p>	<p>Decidimos hacer le video mudo porque al ser la mujer el enfoque del video. Queremos utilizar el concepto de narrador con memorias de flash back, proporcionado al público el mensaje del video sin palabras.</p>
El Tiempo	<p>Tiempo cronológico con memorias del pasado. Se utilizan las memorias del pasado como tomas para mostrar la añoranza de la mujer.</p>	<p>Decidimos utilizar las memorias del pasado con el tiempo cronológico para poder brindarle a la audiencia el mensaje de la añoranza, dandole un enfoque diferente a las tomas del pasado.</p>

El lugar	El audiovisual tomo lugar en casa de la mujer, ya que no se especifica en el minificcccion.	Decidimos grabar en la casa de la mujer, pues para nosotros el lugar simboliza la mente de la mujer, un lugar en donde ella solamente es capaz de ver visiones de su pasado que tanto extraña.
----------	---	--

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto Añoranza quiero decir que aunque las personas cambien física o mentalmente, el pasado es incambiable. Los recuerdos son lo único que tenemos del pasado y son la única forma de mantenerlo presente. Aunque uno prefiera el pasado sobre presente, uno tiene los recuerdos de ello y porque fue tan especial para uno. Lo que le permite atesorar la importancia que tuvieron sobre su vida.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Los retos que enfrentamos al grabar el audiovisual fueron decidir las escenas del Flashback y como los representaríamos. Si representarlos literalmente o de una forma simbólica. Al ser los recuerdos el recurso más importante que mostraba el microrelato y en la forma que lo dejaba abierto a interpretaciones. Al final los mostramos de una forma muy explícita, que es un recuerdo sobre su infancia. Otro reto que tuvimos al grabar fue que durante el recuerdo, como es la misma persona. Tuvimos que cubrirla con un atuendo infantil, para desviar la atención de su rostro y peinado, y enfocándonos en los juguetes de su infancia.

Una dificultad para concretar de forma visual fue decidir la escena que represente la añoranza que tenía el personaje por su pasado. Teníamos varias ideas que mostraban como el personaje extrañaba su pasado, con una foto u observando objetos que le traen recuerdos. Mi aportación a la producción fue la forma para mostrar visualmente el recuerdo. Vistiendo al personaje del video con un mameluco, una forma de mostrar su pasado infantil. Es una forma clara y explícita de mostrar el pasado e infancia de uno.

Factores que impidieron realizar mi trabajo fue la iluminación natural y la falta de recursos infantiles. No pudimos realizar una escena en exterior por falta de iluminación. Durante la grabación, no pudimos encontrar juguetes verdaderamente de niña.

Lo que aprendí al realizar mi proyecto, es la forma en que puedo mostrar flashbacks o recuerdos de una forma coherente. Puedo usar al mismo personaje y con recursos que atraigan la atención de lo que quiero mostrar, se puede lograr un recuerdo con coherencia a la historia del video.

Todo el estudio del texto me sirvió para lograr concretar todas las ideas visualmente. Al investigar sobre distintas áreas, encontramos nuevas perspectivas sobre como representar los recuerdos del personaje y su ubicación.

Hubo una clave que nos ayudó a concretar nuestro audiovisual, que fue la traducción literatura-cine. Fue la que más nos ayudó para concretar como sería el narrador, el lugar y el tiempo. Que son partes esenciales en el microrelato, ya que el autor las deja abiertas para diferentes interpretaciones.

Mi opinión sobre el producto final es buena, logramos traducir visualmente las complicaciones que teníamos con los recuerdos y en la forma en que los mostraríamos. También supimos resolver los problemas sobre la falta de recursos en el momento de grabación.

3.1.1.1 Anexo Audiovisual a partir de *Cuento de horror* de Juan José Arreola

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123962884>

3.1.2 Cuenta atrás de Ángel Olgoso (Alumno A)

Estudio de Minificción	Nombre: N
Cine y Literatura	Matricula

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA

Autor: Ángel Olgoso

Datos: Cuenta atrás, Escritor español

Microrrelato: Siete decenios. Seis trabajos. Cinco infidelidades. Cuatro operaciones. Tres hijos. Dos latidos. Un suspiro.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Decenios	Periodo de diez años.
Infidelidades	Falta de fidelidad → Firmeza y constancia en los afectos, ideas y obligaciones, y en el cumplimiento de los compromisos establecidos.
Trabajos	Esfuerzo necesario para conseguir algo; Sufrimiento o penalidades.
Operaciones	Intervención quirúrgica que consiste en abrir o cortar un tejido u órgano dañado o lesionado con los instrumentos adecuados y con una intención reparadora o terapéutica.
Latidos	Golpe producido por el movimiento diferenciado en el ritmo de contracción y dilatación del corazón y las arterias.
Suspiros	Aspiración fuerte y prolongada seguida de una espiración profunda y a veces acompañada de un suave gemido, que generalmente está motivada por un sentimiento de pena, dolor, alivio o deseo; Espacio de tiempo muy breve.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Sustantivos	Pasan de plural a singular, acciones que pasan por la vida cotidiana, el ciclo de la vida, los momentos buenos y malos.
Oraciones cortas	Se utilizan para dar la sensación de velocidad, puede significar el tiempo de la vida.
Degradación	En el microrrelato se utilizan para describir las situaciones específicamente, pasan de algo mas general a algo mas específico.
Personaje	La interpretación de que existe un personaje no mencionado, en este caso una abuelita, se debe a mi influencia, a partir de una historia familiar.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Operaciones.	Ciencias Naturales- Intervención quirúrgica que consiste en abrir o cortar un tejido u órgano dañado o lesionado con los instrumentos adecuados y con una intención reparadora o terapéutica Historia- Ejercicio militar que se realiza en el ejército, siguiendo un plan previo, para adiestrar a los soldados. Matemáticas- Combinación de números y operadores o de expresiones matemáticas a las que se aplican unas reglas de cálculo para obtener un resultado
Cuenta atrás	Matemáticas- Numeración inversa que precede al inicio de un hecho que ha de coincidir con el número cero. Historia- Periodo que precede a un suceso cuya realización tiene fecha conocida, especialmente el inicio de un acontecimiento importante o significativo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Recordar
--	----------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN	
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?	
Lo primero que pensé después de leer el texto fue ... Siento que mi análisis fue parecido al trabajo que hicimos la vez pasada, porque la vez pasada mi microrrelato era parecido, eran frases cortas que yo les di el significado de rapidez, pienso que fue parecido al pasado, pero en detalles de producción y calidad del video es mejor. Mi trabajo se vio influenciado por la vida de la abuelita de mi compañera, ya que decidimos tomar esa idea de su vida, la cual era muy buena, y convertirla en nuestro audiovisual. Lo que más se me dificultó a la hora de comprender y analizar el texto fue la parte de escoger el significado que íbamos a darle a los sustantivos, ya que las claves de significado me traían muchas ideas a la cabeza, y escoger entre ellas era muy difícil, lo que encontré más fácil fue el significado que le íbamos a dar a los rasgos analizados, ya que se me hacía un poco evidente como se podían reflejar en el audiovisual. Las claves de significado me permitieron comprender de una mejor manera el texto ya que como lo mencione anteriormente me hizo la tarea más fácil a la hora de crear ideas, pero cuando tenía que escoger entre todas las que me había dado las claves de significado se me dificultó. El proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto no lo he utilizado.	

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Oraciones cortas	Audio: reloj	Nuestra interpretación de las oraciones cortas fueron traducidas a la velocidad, representada con un reloj dando la sensación de rapidez y del tiempo.
Sustantivos	Coloración normal	Representamos esto como el paso de la vida porque son acontecimientos que en algún momento fueron trascendentes en la vida del personaje.
Personaje	Coloración B/N	Nuestra interpretación se vio influenciada por una experiencia personal que pertenece a una abuela, lo cual lo plasmamos con una coloración en blanco y negro, pues es una anciana.
Degradación	Acortamiento de planos: de generales a específicos.	A través de los números que van degradándose, lo justificamos en el acortamiento de planos que van de plano general a primerísimo primer plano.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
A través del texto Cuenta atrás _____ quiero decir que la vida es tiempo, y el tiempo no deja de correr, cada acciones que hacemos, sea buena o mala, es tiempo que estamos utilizando de nuestras vidas y estamos aprendiendo y hay que valorarlo porque todo esto se acaba de un momento a otro, sin darnos cuenta, inesperadamente.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Los retos que enfrente en la realización del minificción fueron el como representaríamos las "5 infidelidades" y las "4 operaciones" ya que era muy difícil encontrar personas que pudiéramos grabar que estuvieran en alguna situación de que se muestre explícitamente las cicatrices de operaciones, es por eso que decidimos simplificarlo. Las dificultades que tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar fueron que al tratar de hacer una toma, en mi mente me la imaginaba de manera espectacular pero cuando las grabábamos no salían como lo esperaba. La habilidad personal que me ayudo a realizar mi tarea fue que se me hizo fácil encontrarle significado a las cosas que aparecían en el texto, entonces con esta habilidad fue la que mas me ayudo. Al realizar este proyecto aprendí que las cosas no siempre salen como te lo imaginas, y que debes de hacer un plan completo antes de irte a grabar porque si no en ese momento no vas a saber que hacer, entonces va a ser una perdida de tiempo. Además aprendí que todos los textos tienen un significado y muchas veces el escritor no se da cuenta de ese significado hasta ya tener la obra terminada. Los factores que me impidieron realizar el trabajo como espera fueron la falta de dedicación a este proyecto, aunque se trato de trabajar en este por mucho tiempo. El proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual me sirvió muchísimo, ya que si no se hubiera hecho este proceso la minificción no tendria sentido alguno, ya que no se encontraría ninguna manera de darle significado a cada una de las palabras que se encuentran en el, y me di cuenta que hasta los puntos tienen un significado muy importante en la obra, tal como en este caso le dan rapidez a las acciones. La clave que me permitió definir la intencionalidad de mi texto fue la idea de mi compañera sobre la vida de su abuelita, ya que fue la que le dio la verdadera intencionalidad a nuestro audiovisual. Los conocimientos que adquirí durante todo el proceso fueron tanto internos como sobre mi personalidad, ya que me di cuenta que grabar es muy difícil y aprendí sobre mis capacidades para crear y explicar mis ideas, ya que con ayuda de mi compañera fue fácil desarrollarlas. La idea que tengo sobre mi propio producto de minificción es buena, ya que se trato de hacer todo lo posible para que se tuviera un buen producto, y además es de los pocos trabajos de los que estoy orgullosa de que me han gustado, tal vez en un futuro también lo vea como feo, tal como lo veo en mis trabajos pasados, pero en este momento, este producto final del minificción es muy bueno.

3.1.3 Cuenta atrás de Ángel Olgoso (Alumno B)

Estudio de Minificción	Nombre: Va
Cine y literatura	Matrícula: 1111111111, fecha: Octubre 30, 2014

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Ángel Olgoso	Datos: Cuenta atrás, Escritor español, *año
Microrrelato: Siete decenios. Seis trabajos. Cinco infidelidades. Cuatro operaciones. Tres hijos. Dos latidos. Un suspiro.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Decenios	Período de diez años.
Infidelidades	Falta de fidelidad → Firmeza y constancia en los afectos, ideas y obligaciones, y en el cumplimiento de los compromisos establecidos.
Trabajos	Esfuerzo necesario para conseguir algo; Sufrimiento o penalidades.
Operaciones	Intervención quirúrgica que consiste en abrir o cortar un tejido u órgano dañado o lesionado con los instrumentos adecuados y con una intención reparadora o terapéutica.
Latidos	Golpe producido por el movimiento diferenciado en el ritmo de contracción y dilatación del corazón y las arterias.
Suspiros	Aspiración fuerte y prolongada seguida de una espiración profunda y a veces acompañada de un suave gemido, que generalmente está motivada por un sentimiento de pena, dolor, alivio o deseo; Espacio de tiempo muy breve; sensación dolorosa en ciertas partes muy sensibles

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Sustantivos	Pasan de plural a singular, acciones que pasan por la vida cotidiana, el ciclo de la vida, los momentos buenos y malos.
Oraciones cortas	Se utilizan para dar la sensación de velocidad, puede significar el tiempo de la vida.
Degradación	En el microrrelato se utilizan para describir las situaciones específicamente, pasan de algo mas general a algo mas específico.
Personaje	La interpretación de que existe un personaje no mencionado, en este caso una abuelita, se debe a mi influencia, a partir de una historia familiar.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Operaciones.	Ciencias Naturales- Intervención quirúrgica que consiste en abrir o cortar un tejido u órgano dañado o lesionado con los instrumentos adecuados y con una intención reparadora o terapéutica Historia- Ejercicio militar que se realiza en el ejército, siguiendo un plan previo, para adiestrar a los soldados.

	Matemáticas- Combinación de números y operadores o de expresiones matemáticas a las que se aplican unas reglas de cálculo para obtener un resultado
Cuenta atrás	Matemáticas- Numeración inversa que precede al inicio de un hecho que ha de coincidir con el número cero. Historia- Periodo que precede a un suceso cuya realización tiene fecha conocida, especialmente el inicio de un acontecimiento importante o significativo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Recordar
--	-----------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN	
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?	
<p>Lo primero que pensé después de leer el texto fue en mi abuela. Creo que mi interpretación se vio muy influenciada por su historia y se puede ver reflejada en nuestro trabajo. Sentí que esta ocasión, mi análisis fue mas eficiente que la primera vez que había hecho este tipo de trabajo, pues ahora tengo mas herramientas para poder analizar un texto, sin embargo una de las partes mas difíciles de este proceso fue la justificación de los rasgos analizados, pues al momento de llevarlos al audiovisual, encontré un poco difícil el cómo. El análisis tiene mucha influencia mía, y creo que ni la de mi compañero ni la del maestro afectó, pues desde el principio me sentí identificada con etapas de la vida de mi abuela, lo que pudo haber influenciado el trabajo de mi compañero. Mi opinión en cuanto al análisis de textos es que es una herramienta útil para poder conocer a fondo las ideas y el mensaje que un autor quiere transmitir, por medio del análisis profundo e interpretación del individuo. Es probablemente útil en aspectos cinematográficos, literarios, en la vida de una persona analítica que busca el significado real de las cosas entrelineas, pero para las personas que no saben como analizar un texto, seria una herramienta inútil. Las dificultades fueron mínimas, pues mi análisis se vio influenciado por mi contexto personal lo cual hizo que se facilitara la tarea. Las claves de significado ayudaron en poca medida para la comprensión del texto, pues a mi parecer el texto estaba muy comprensible, o no se si era por la idea que tenia desde un principio de cómo lo quería realizar. El proceso de preguntas me ha servido para confirmar, que la interpretación esta meramente influenciada por mis experiencias pasadas y que probamente lo que el autor quería decir no era lo que yo interpreté.</p>	

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Oraciones cortas	Audio: reloj	Nuestra interpretación de las oraciones cortas fueron traducidas a la velocidad, representada con un reloj dando la sensación de rapidez y del tiempo.
Sustantivos	Coloración normal	Representamos esto como el paso de la vida porque son acontecimientos que en algún momento fueron trascendentes en la vida del personaje.
Personaje	Coloración B/N	Nuestra interpretación se vio influenciada por una experiencia personal que

		pertenece a una abuela, lo cual lo plasmamos con una coloración en blanco y negro, pues es una anciana.
Degradación	Acortamiento de planos: de generales a específicos.	A través de los números que van degradándose, lo justificamos en el acortamiento de planos que van de plano general a primerísimo primer plano.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto Cuenta atrás quiero decir que

La vida es un proceso en el cual existen cosas buenas y malas, pero todos tenemos el mismo final que es la muerte. Se simboliza como una cuenta atrás, donde los días se van agotando.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, **qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?**

Los retos enfrentados durante la realización del minificción era la traducción de los rasgos a los códigos audiovisuales, pues teníamos la idea del porqué pero nuestra justificación no era tan buena. Creo que no hubo dificultades, por que teníamos una idea muy clara de lo que queríamos que se viera, sin embargo hubo errores en los emplazamientos que no quedaron de la misma manera y eso hacia que el efecto del acortamiento de planos no se viera tan bueno; una de las habilidades que me ayudo durante esta tarea fue la organización, pues eso agilizó el proceso de grabación y de interpretación. En este proyecto aprendí a ser mas cuidadosa en las tomas, pues un error puede cambiar el significado o quitarle sentido a lo que queremos representar. Los factores que impidieron realizar el trabajo como esperaba fue el dejar todo al ultimo, pues eso ocasionó fallas en el audiovisual que le pudieron quitar credibilidad (el hombre con 5 mujeres diferentes, pero la misma playera), el proceso fue muy útil para poder llevar a cabo la minificción, ya que una idea que tenia se complementó con el significado de las palabras y le dio mayor concordancia. Los rasgos analizados fueron lo que me ayudaron a definir y plasmar mediante el audiovisual la intención que se tenía y al momento de traducirlo y justificarlo, la intención se vio reflejada. Aprendí a cuidar las tomas, a tener una mejor organización, a que si hago algo a ultimo minuto no queda bien y a que debo ser mas exigente con mi compañero de equipo para colaborar. El producto final creo que es bueno, pero pudo haber estado mejor de no ser por las fallas de continuidad que le pudieron haber quitado credibilidad y que hicieron que el producto no fuera del todo deseado.

3.1.3.1 Anexo Audiovisual a partir de *Cuenta atrás* de Ángel Olgoso

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123963341>

3.2 Anexos de Ficción no narrativa 2014

3.2.1 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno A-Equipo 1)

Estudio de Minificción	Nombre: César Samue	
Cine y literatura		
	Matricula: 342503, 341106	Fecha:

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Guillermo Samperio	<p>Datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nació en la ciudad de México el 22 de octubre de 1948 • Guionista y productor de los programas "La Literatura Hoy" de Radio Educación, y "Noticiero Cultural" del INBA. • Asesor y redactor literario de libro de la SEP • Cuentista, ensayista, novelista, antologador y promotor cultural. • Premio Casa de las Américas en 1977 y premio Nacional de Periodismo Literario al Mejor Libro de Cuentos por Cuaderno.
Microrrelato:	"Mi cerebro naranja piensa a gajos"

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
cerebro	Es el órgano encargado de dar órdenes prácticamente a todas las demás partes del cuerpo indicándoles que tienen que hacer, constantemente, independientemente de que ser consciente de ello o no. No solo controla lo que se piensa y siente, cómo se aprende y las recuerda y la forma en que nos

	movemos, sino también muchas cosas de las que no nos damos cuenta, como el latido del corazón, tener sueño o estar despierto.
naranja	<ol style="list-style-type: none"> 1. La naranja es un fruto hesperidio (pulpa carnosa entre el endocarpio y las semillas en forma de gajos llenos de zumo), de corteza lisa y más o menos endurecida con vesículas oleosas. Tiene sabor dulce o ligeramente agrio, dependiendo de la variedad. 2. El naranja es un color alegre. Este color libera las emociones negativas, le hace sentir menos inseguro, menos penoso, más comprensivo con los defectos de los demás y le aporta ganas de perdonarlo todo. El naranja estimula la mente, renueva la ilusión en la vida y es el perfecto antidepresivo.
gajos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ramo que sale de algunas cosas, o que aparentemente nace, depende y tiene relación con ellas. 2. Cada una de las partes en que está naturalmente dividido el interior de algunos frutos

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	para que "Mi cerebro naranja piensa a gajos"
Rasgos analizados	Significado
Tiempo	El tiempo que se utiliza en el microrrelato es presente, este se usa debido a que es una acción que existe y sucede en ese mismo momento pero que además el autor resalta con esto que es algo que siempre ha existido, pero que abre la posibilidad a que en un futuro pueda seguir siendo igual o cambie la manera en que esto es.
Narrador	El narrador es protagonista y habla en forma personal, el autor hace esto para que la persona que lo lea puede apreciar su punto de vista personal, de lo que él siente que piensa y la forma en que el cree que lo piensa.
Metáfora	Dentro del microrrelato se usa una metáfora para explicar de alguna manera la forma en que el cerebro

	al ser como una naranja esta conformado por pensamientos al igual que una naranja esta conformada por gajos.
--	--

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Biología	Desde la Biología es posible decir que los gajos son la parte en la cual los frutos se dividen, en este caso representan los pensamientos en el cerebro, el cerebro se puede representar como una naranja, esta a su vez es una fruta que como su nombre lo dice es color naranja, que como todo organismo con vida en algún punto deja de funcionar y muere dejando todo atrás.
Psicología	Desde la Psicología se puede relacionar el relato con el desprendimiento de la codependencia y emociones negativas, por otro lado el color naranja desde la psicología del color se asocia con la creatividad además de que ayuda a liberar emociones negativas, por lo que se puede decir que el cerebro actúa a través del color para el desprendimiento de recuerdos negativos como lo hace una naranja con sus gajos.
Filosofía	Desde la psicología se puede decir que todo objeto es único e irrepetible debido a que no hay dos igual a este, a través de esto es posible reflexionar que el cerebro de todos aunque sea naranja, no posee los mismos pensamientos o características que los demás, en este caso se puede comparar con la fruta naranja que es muy parecida exteriormente pero los gajos dentro de ella no son iguales en todos los caso. También se puede hacer una analogía de una contraposición en cuanto a que la naranja al mismo tiempo es tanto dulce como agria, por lo que un cerbero también puede tener al mismo tiempo pensamientos positivos y negativos.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Desprendimiento
---	-----------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentan más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Después de haber leído el texto propuesto para realizar nuestro micro relato, pensé que de alguna manera ese sería el más fácil de representar debido a los elementos que nos proporcionaba como colores y partes del cuerpo, ya que estos en muchas ocasiones tienen diferentes significados según la perspectiva que se tome. En cuanto a la técnica para analizar, creo que aprendimos a deconstruir una frase y a partir de lo que se apreciara por parte de nosotros como los elementos más importantes, se podría brindar un significado a esto. Creo que la parte que más dificultad nos generó fue el hecho de buscarle un significado a algunas palabras debido a que en internet no había información muy pertinente como para referenciarla, además de que al ser una palabra con un significado muy arraigado, es más difícil encontrarle otro significado. A consecuencia de lo aprendido durante todo este tiempo de cine, creo que las técnicas usadas últimamente como el hyperlapse han tenido mucha influencia en lo que generamos. Mi opinión sobre el análisis de textos es que de alguna manera este nos ayuda a ver de manera más profunda el significado de las cosas, aunado a esto también nos ayudó a dar una proyección de cómo se traduciría eso en un audiovisual, ya que las preguntas que había, sirvieron para descubrir cosas que en un principio y a simple vista no eran posible apreciarlas o simplemente no se tenía conocimiento de ellas.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Verbos	Stop-motion en plano completo	El stop-motion es posible representarlo a través del verbo "piensa", el cual es un verbo en presente, en la literatura un verbo es el término que se le da a las acciones mencionadas en una oración que es llevado a cabo por un sujeto; en el cine esto puede ser traducido a un stop motion ya que se puede ver la continuidad de las acciones gracias el uso de muchas fotografías, que unidas forman una acción.
Símbolo	Uso de los colores	Los colores utilizados en la minificción son posible representarlos a través de los símbolos, los cuales como su nombre lo indica simbolizan algo a través de un elemento en la oración, generalmente un adjetivo o sustantivo; en el video esto se traduce con el uso de los colores, ya que por ejemplo el color "naranja" tiene diferentes significados en la sociedad.
Espacio	Escenografía	La escenografía que utilizaremos en el corto, es un fondo negro, este se puede representar como el espacio que a su vez involucra el tiempo ya que este al ser un fondo negro representa que no pasa nada a su alrededor, por lo que el tiempo solo pasa en el elemento central como el cerebro.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto "Mi cerebro naranja piensa a gajos" quiero decir que nuestros pensamientos y recuerdos son un elemento de nuestra vida, que en ciertas situaciones es posible olvidarlos e incluso dejarlos atrás; pero que a su vez se pueden retener, como pasa con una naranja y sus gajos, que se desprende de

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Durante la realización de la minificción se presentaron algunos retos como el querer representar el cómo nos imaginábamos las diferentes tomas, ya que una cosa es pensar cómo quieres que quede, pero al llevarlas a cabo se presentaron retos como el no poder representarlo justamente como te lo imaginabas. Algo que nos dificultó el trabajo fue el hecho de que no pudimos estar juntos el día en que se grabó todo el corto de minificción, ya que los tiempos nos lo imposibilitaron. En cuanto a lo que aporte en este audiovisual creo que mi conocimiento sobre ya haber realizado un stopmotion, y el hecho de que sabía lo que era un hyperlapse me ayudaron a proyectar de mejor manera lo que tenía en mente. Creo que el proceso que llevamos en cuanto al análisis del micro relato nos ayudó a pensar en que poner justamente en el audiovisual. Una cosa que nos ayudó a representar lo que queríamos fueron los rasgos que había en el texto ya que estos fueron los que nos dieron la pauta para poner lo que pusimos esto, específicamente hablando de los simbolismos. Con la realización de este audiovisual aprendí a armar un mini set con un poco más de producción, así como mejore en cuanto a la captura de fotos, aunado a lo anterior también aprendí a trabajar en

equipo aun siendo que no estábamos físicamente juntos, personalmente me di cuenta que soy capaz de llevar un trabajo sobreponiéndome a las diferentes problemáticas. Finalmente, me quedo una idea muy buena sobre mi producto fina, aunque con antes mencionaba era muy diferente a lo que imagine en un principio, sin embargo esto no impidió, que desde mi perspectiva, lo mostrado visualmente sea de mi agrado.

N/A. (2014). El cerebro y el sistema nervioso. TeensHealth. recuperado el 23 de octubre del 2014 de http://kidshealth.org/teen/en_espanol/cuerpo/brain_nervous_system_esp.html

Recuperado el 23 de octubre del 2014
de <http://www.guiametabolica.org/recurso/la-naranja-una-fruta-de-invierno-llena-de-vitamina-c>

N/A. (2014). Significado del color naranja. Euroresidentes. recuperado el 23 de octubre del 2014 de
<http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.euroresidentes.com%2Fhoroscopus%2Fcolores%2Fsignificado-naranja.htm&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNFUoEV-aeqqkyduHkv4trWbtWOUFw>

N/A. (2014). Samperio, Guillermo. INBA. recuperado el 23 de octubre del 2014 de
<http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.literatura.bellasartes.gob.mx%2Facervos%2Findex.php%2Fcatalogo-biobibliografico%2Fpara-ninos-y-jovenes%2F1164%3Fshowall%3D1&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNGEYcfr6XvkuN8eLX6mEiUsrpAVoA>

3.2.2 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno B-Equipo 1)

Estudio de Minificción	Nombre: (
Cine y literatura		
	Matrícula: 012003, 041100	Fecha: 3/11/2014

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Guillermo Samperio	Datos: <ul style="list-style-type: none"> • Nació en la ciudad de México el 22 de octubre de 1948 • Guionista y productor de los programas "La Literatura Hoy" de Radio Educación, y "Noticiero Cultural" del INBA. • Asesor y redactor literario de libro de la SEP • Cuentista, ensayista, novelista, antologador y promotor cultural. • Premio Casa de las Américas en 1977 y premio Nacional de Periodismo Literario al Mejor Libro de Cuentos por Cuaderno.
Microrrelato:	"Mi cerebro naranja piensa a gajos"

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
cerebro	Es el órgano encargado de dar órdenes prácticamente a todas las demás partes del cuerpo indicándoles que tienen que hacer, constantemente, independientemente de que ser consciente de ello o no. No solo controla lo que se piensa y siente, cómo se aprende y las recuerda y la forma en que nos

	movemos, sino también muchas cosas de las que no nos damos cuenta, como el latido del corazón, tener sueño o estar despierto.
naranja	<ol style="list-style-type: none"> 1. La naranja es un fruto hesperidio (pulpa carnosa entre el endocarpio y las semillas en forma de gajos llenos de zumo), de corteza lisa y más o menos endurecida con vesículas oleosas. Tiene sabor dulce o ligeramente agrio, dependiendo de la variedad. 2. El naranja es un color alegre. Este color libera las emociones negativas, le hace sentir menos inseguro, menos penoso, más comprensivo con los defectos de los demás y le aporta ganas de perdonarlo todo. El naranja estimula la mente, renueva la ilusión en la vida y es el perfecto antidepresivo.
gajos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ramo que sale de algunas cosas, o que aparentemente nace, depende y tiene relación con ellas. 2. Cada una de las partes en que está naturalmente dividido el interior de algunos frutos

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	para que "Mi cerebro naranja piensa a gajos"
Rasgos analizados	Significado
Tiempo	El tiempo que se utiliza en el microrrelato es presente, este se usa debido a que es una acción que existe y sucede en ese mismo momento pero que además el autor resalta con esto que es algo que siempre ha existido, pero que abre la posibilidad a que en un futuro pueda seguir siendo igual o cambie la manera en que esto es.
Narrador	El narrador es protagonista y habla en forma personal, el autor hace esto para que la persona que lo lea puede apreciar su punto de vista personal, de lo que él siente que piensa y la forma en que el cree que lo piensa.
Metáfora	Dentro del microrrelato se usa una metáfora para

	explicar de alguna manera la forma en que el cerebro al ser como una naranja esta conformado por pensamientos al igual que una naranja esta conformada por gajos.
--	---

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Biología	Desde la Biología es posible decir que los gajos son la parte en la cual los frutos se dividen, en este caso representan los pensamientos en el cerebro, el cerebro se puede representar como una naranja, esta a su vez es una fruta que como su nombre lo dice es color naranja, que como todo organismo con vida en algún punto deja de funcionar y muere dejando todo atrás.
Psicología	Desde la Psicología se puede relacionar el relato con el desprendimiento de la codependencia y emociones negativas, por otro lado el color naranja desde la psicología del color se asocia con la creatividad además de que ayuda a liberar emociones negativas, por lo que se puede decir que el cerebro actúa a través del color para el desprendimiento de recuerdos negativos como lo hace una naranja con sus gajos.
Filosofía	Desde la psicología se puede decir que todo objeto es único e irrepetible debido a que no hay dos igual a este, a través de esto es posible reflexionar que el cerebro de todos aunque sea naranja, no posee los mismos pensamientos o características que los demás, en este caso se puede comparar con la fruta naranja que es muy parecida exteriormente pero los gajos dentro de ella no son iguales en todos los caso. También se puede hacer una analogía de una contraposición en cuanto a que la naranja al mismo tiempo es tanto dulce como agria, por lo que un cerbero también puede tener al mismo tiempo pensamientos positivos y negativos.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Desprendimiento
---	-----------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>Lo primero que pensé del texto después de leerlo fue que el autor estaba loco y que realmente no tenía sentido lo que escribió y que era también una idea que no tenía fundamentos ni razón; me agrado la idea de analizar de esta manera de analizar los textos porque nos da pie para poder empezar la investigación y comprender lo que el autor nos quiso decir con su texto, lo que más se dificulto hacer del análisis era obtener las claves del significado porque no encontrabamos con qué claves relacionar el texto, impacto en gran medida y me ayudó en mucho porque el trabajar con otros compañeros me pudo dar otra perspectiva o puntos de vista que yo no había visto y con ello se complementaban las ideas que se quieren plasmar en el corto; lo que puedo decir sobre los análisis de texto es que gracias a ellos nos podemos dar cuenta de las áreas de oportunidad de interpretación y nos ayuda a organizar la idea que tenía el autor, las dificultades que encontré al leer el texto es que si lo leía y lo trataba de entender del sentido literal de lo que decía no podía saber lo que quería decir el autor , las claves me ayudaron a comprender mejor el texto porque nos da una visión más amplia y viable para la interpretación del texto.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Verbos	Stop-motion en plano completo	El stop-motion es posible representarlo a través del verbo "piensa", el cual es un verbo en presente, en la literatura un verbo es el término que se le da a las acciones mencionadas en una oración que es llevado a cabo por un sujeto; en el cine esto puede ser traducido a un stop motion ya que se puede ver la continuidad de las acciones gracias el uso de muchas

		fotografías, que unidas forman una acción.
Simbolo	Uso de los colores	Los colores utilizados en la minificción son posible representarlos a través de los símbolos, los cuales como su nombre lo indica simbolizan algo a través de un elemento en la oración, generalmente un adjetivo o sustantivo; en el video esto se traduce con el uso de los colores, ya que por ejemplo el color "naranja" tiene diferentes significados en la sociedad.
Espacio	Escenografía	La escenografía que utilizaremos en el corto, es un fondo negro, este se puede representar como el espacio que a su vez involucra el tiempo ya que este al ser un fondo negro representa que no pasa nada a su alrededor, por lo que el tiempo solo pasa en el elemento central como el cerebro.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto "Mi cerebro naranja piensa a gajos" quiero decir que nuestros pensamientos y recuerdos son un elemento de nuestra vida, que en ciertas situación es posible olvidarlos e incluso dejarlos atrás; pero que a su vez se pueden retener, como pasa con una naranja y sus gajos.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

Uno de los retos que se enfrentaron para la realización del cortometraje es el de poder hacer las figuritas del cerebro y de la naranja mas aparte poder coordinar las fotografías una enseguida de la otra para que tenga una continuidad, las dificultades que tuvimos para poder proyectar las ideas de forma audiovisual era en encontrar la

manera mas eficaz para que pueda entenderse, en este caso se escogio un stop-motion, mi imaginacion de como poder plasmar el audiovisual en una idea concreta y además en conocimientos previos como lo fue el conocer el significado de colores, lo que aprendí en este proyecto fue en escuchar más a mis compañeros de trabajo y sus ideas porque ellos me ayudan a poder ver más allá y ayudarme a llegar más lejos , lo que me impidió llegar mas lejos de lo que queria realizar yo es la falta de equipos más sofisticados y ademas mas tiempo de duración del cortometraje , ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual? nos ayudó en gran medida porque a raíz de lo que pudimos obtener de las claves que son los recursos que nosotros aprovecharemos para poder saber qué es lo que necesitamos para poder realizar el corto, pude adquirir conocimiento en cuanto a la personalidad porque me ayudó a descubrir que si puedo interpretar y poder argumentar mis ideas a mi compañero , yo pienso que mi producto de minificción es buena pero pudo haber sido mejor porque realmente si tenia más ideas pero por el tiempo que es limitado nos obliga a descartar esas ideas

Retrived on:

N/A. (2014). El cerebro y el sistema nervioso . 23 de octubre del 2014, de TeensHealth Sitio web: http://kidshealth.org/teen/en_espanol/cuerpo/brain_nervous_system_esp.html

Retrived on:

<http://www.guiametabolica.org/recurso/la-naranja-una-fruta-de-invierno-llena-de-vitamina-c>
23/ octubre del 2014

Retrived on:

N/A. (2014). Significado del color naranja . 23 de octubre del 2014, de euroresidentes Sitio web: <http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.euroresidentes.com%2Fhoroscopus%2Fcolores%2Fsignificado-naranja.htm&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNFUoEV-aeqqkyduHkv4trWbtWOUFw>

Retrived on:N/A. (2014). Samperio, Guillermo . 23 de octubre del 2014, de INBA Sitio web: <http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.literatura.bellasartes.gob.mx%2Facervos%2Findex.php%2Fcatalogo-biobibliografico%2Fpara-ninos-y-jovenes%2F1164%3Fshowall%3D1&sa=D&sntz=1&usg=AFQjCNGEYcfr6XvkuN8eLX6mEiUsrpAVoA>

Retrived on: <http://www.rae.es/> 23/ octubre del 2014

**3.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio
(Equipo 1)**

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123963462>

3.2.3 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Alumno A-Equipo 2)

Estudio de Minificción	Nombre: An	rez
Cine y literatura	Matrícula: 00000	Fecha: 7/10/2014

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Guillermo Samperio	Datos: Escrito en 2004. Pertenecce a la colección "La brevedad es una Catarina anaranjada"
Microrrelato: Mi cerebro naranja piensa a gajos.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Cerebro	Uno de los centros nerviosos constitutivos del encéfalo, existente en todos los vertebrados y situado en la parte anterior y superior de la cavidad craneal.
Naranja	Bala de cañón usada antiguamente, del tamaño de una naranja.
Gajo	Cada una de las partes en que está naturalmente dividido el interior de algunos frutos.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Adjetivo posesivo "mi"	Se interpreta que se utiliza con la intención de resaltar la soledad que una persona siente cuando se encierra en sus pensamientos. Lo interpretamos como que la persona se está victimizando a sí misma y piensa que su situación es única cuando en realidad es un problema común. Se presenta en el fragmento como primerísimos primeros planos de la joven, ángulos cenitales, e iluminación dura.
Sustantivos "cerebro naranja y gajos"	El cerebro solo puede enfocarse en una parte de la información que recibe al mismo tiempo. No logra volverse imparcial ante una situación, lo cual hace que sus pensamientos se ofusquen y se tornen centrados en sí mismo. Sonido de bala cañón al final del fragmento. Flashbacks y flashforwards de la vida de la chica.

Verbo "piensa"	Victimización. No acepta la culpa de sus propios pensamientos.
----------------	--

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Naranja	Existe un herbicida conocido como agente naranja. Si una persona está en constante exposición a este herbicida, su cerebro se ve gravemente dañado. http://www.ecured.cu/index.php/Agente_Naranja
Naranja	La fruta ayuda a inhibir la ansiedad y el estrés. http://salud.univision.com/es/%C3%A1lbum-de-fotos/naranja-10-razones-para-consumirla
Naranja	El color estimula la actividad cerebral, llama la atención; en psicología significa desconfianza confianza. En el cristianismo se utiliza para representar la gula.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Estrés
--	--------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Al leer el texto, lo primero que pensé fue en la manera en la que los humanos permitimos que una situación que puede solucionarse de manera práctica cobre importancia en nuestra vida. Nos frustramos cuando no logramos llegar a un resultado concluyente y empezamos a ver los problemas como si fueran muy grandes cuando en realidad pueden ser sencillos de resolver. Nos ofuscamos y al pensar en las peores situaciones a las que nos puede llevar un problema, nos desenfocamos del problema en sí mismo e intentamos resolver problemas que muchas veces no han sucedido. No vemos una situación de manera objetiva cuando nos presenta una dificultad, sino que tendemos a solo enfocarnos en lo negativo y en lo que nos frustra en lugar de buscar soluciones. Al hacer el análisis, mi compañera y yo nos dimos cuenta de que los conceptos eran bastante simples, y que el significado por ejemplo de la palabra "cerebro" no nos era de mucha utilidad. Considero que la misma situación que interpretamos del texto se aplicó en nuestro proceso creativo: teníamos una idea y nos aferramos a ella, no nos permitimos enriquecernos mucho a través de otras opiniones. Y al momento de estar produciendo, la terquedad de mantener nuestra idea inicial nos limitó en algunos aspectos. Considero este tipo de actividad bastante enriquecedora en lo referente a la creación de significado, porque cada equipo o individuo plantea su idea y le da una intención a través de lenguaje cinematográfico. Es muy útil para innovar en maneras de crear significado. Al momento de utilizar las claves de significado, mi compañera y yo encontramos que "naranja" también es el nombre de un tipo de bomba. Esto nos ayudó al momento de decidir los sonidos que queríamos incluir, ya que reforzaba nuestra idea de que con nuestra imaginación vamos "destruyendo" nuestro enfoque sobre lo que es prioritario. Decidimos que el personaje principal fuera mujer porque al investigar averiguamos que las mujeres tienden más a pensarlas cosas mucho antes de actuar, y ya que esta era la realidad que queríamos presentar, decidimos utilizar a un personaje femenino.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Adjetivo posesivo "mi"	Ángulo cenital	El adjetivo posesivo "mi" es egoísta. Se centra únicamente en la persona. En nuestro audiovisual, el ángulo cenital solo muestra la cara de la persona, su manera de pensar. No adopta otros puntos de vista.
Verbo en presente "piensa"	Ángulo picado	La protagonista se siente victimizada durante toda la historia. Se siente inferior ante lo que le rodea, y esto se presenta en ángulos picados, mostrándola débil y vulnerable, que es como ella se siente.
Sustantivo "gajos"	Sonido de bomba	El sonido de bomba altera a los seres humanos, de la misma manera en la que ella se va alterando cada vez más conforme continúa la línea de sus pensamientos. Se escucha una bomba a la vez, representando los gajos y simbolizando cómo ella misma está destruyendo su paz a través de pensamientos negativos.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto "Mi cerebro naranja piensa a gajos" (Samperio, G. 2004) quiero decir que las personas tendemos a pensar que nuestros problemas son más complicados de lo que realmente son y esto hace que perdamos el enfoque y no veamos el problema como un todo, sino solo el lado negativo.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el

proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Al intentar crear tomas cenitales, por ejemplo, no encontrábamos la forma de que quedaran como las queríamos, por lo que tuvimos que inventar formas de crearlas que nos eran muy incómodas. Otra problemática a la que nos enfrentamos fue que nos faltaba un foco para lograr que el rostro de la actriz fuera tan llamativo como queríamos, y nuestra solución fue poner una tableta con todo el brillo en una pantalla en blanco apuntando directamente a su cara. También la actriz batallaba para llorar, por lo que tuvimos que ponerle cebolla en los ojos y grabar al mismo tiempo para que se pudieran ver las lágrimas al final. También tuvimos dificultad para hallar a una niña que se pareciera a la actriz principal, por lo que finalmente decidimos utilizar a la misma persona pero vestida de manera más infantil para dar a entender que la toma es un flash back. Por último, una dificultad al momento de grabar fue que en la toma en la que hay una pelea entre los padres del personaje, no había adultos en la casa en la que estábamos grabando y no habíamos contado con ese inconveniente, por lo que tuvimos que improvisar y actuar en la escena mi compañera y yo, para no tener que citar a la actriz otro día para una sola escena; esta escena, en la edición final no se utilizó. Con todas estas dificultades, aprendí que muchas veces hay que desprenderse un poco de las ideas que originalmente se tienen para ser más prácticas y crear el mismo significado. Esto era sencillo ya que al ya haber analizado el texto, sabíamos qué significado queríamos dar y qué exactamente queríamos dar a entender, de manera que no perdiáramos de vista nuestro objetivo por ser más prácticas. Creo que la clave que se utiliza de manera más directa en el audiovisual es el sonido de la bala de cañón que simboliza la destrucción pero toma un significado literal de la palabra "naranja". Durante el proceso aprendí que me gusta dirigir y me considero buena para eso ya que tiendo a ser práctica pero a evitar también que se pierda significado.

3.2.4 Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio (Material extra: guion y *shot list*)

1. EXT.-CASA-ANOCHECER.

Nubes blancas en lo alto del cielo. Se ve una casa normal con una de las ventanas iluminada

2. INT.-CASA-NOCHE.

Ojos de la chava muy cerca de la cámara. Parpadeo.

3. INT.-SALÓN-DÍA

Recuerdo reciente de la chava reprobando un examen de mate. La situación que la tiene preocupada.

4. INT.-CASA-NOCHE.

Ojos de la chava un poco más lejos de la cámara. Parpadeo

5. INT.-CASA-DÍA

Recuerdo de la chava de sus papás gritándose

6. INT.-CASA-NOCHE.

Ojos de la chava un poco más lejos de la cámara. Parpadeo

7. EXT.-CASA-DÍA.

Imaginación fatalista de la chava en la que su papá se va de la casa. Se ve el armario de sus padres vacío de un lado y lleno del otro.

8. INT.-CASA-NOCHE.

Ojos de la chava un poco más lejos de la cámara. Parpadeo

9. EXT.-CUARTO-DÍA

Recuerdo de la chava de una vez que la castigaron de niña y la dejaron encerrada en su cuarto.

10. INT.-CASA-NOCHE.

Ojos de la chava un poco más lejos de la cámara. Parpadeo

11. INT.-SALÓN-DÍA

Imaginación fatalista de la chava reprobando todas sus materias.

12. INT.-CASA-NOCHE.

Ojos de la chava un poco más lejos de la cámara. Parpadeo

13. INT.-SALÓN-DÍA

Imaginación fatalista de la chava de ella reprobando solamente la materia de matemáticas.

14. INT.-CASA-NOCHE.

Ojos de la chava un poco más lejos de la cámara. Parpadeo.
Lágrima.

15. EXT.-CASA-DÍA

Nubes negras de tormenta en el cielo.

Biografía del personaje

Mujer

17 años

Bonita en vida real, fea en imaginaciones

Padres con problemas

Responsable en la escuela

No entiende matemáticas (persona común)

Tiende a frustrarse mucho ante los problemas

Escena	Tomas	Angulo	Movimiento de Cámara	Profundidad de campo	Regla de los Tercios	Plano	Iluminación	Coloración	Sonido	POV	Ubicación	Duración (seg)	Ropa	Maquillaje	Notas	
1	1.1 Mujeres duran en lo alto del cielo	Central	Cámara fija Cámara fija al final	Amplia	-	General	Diegética	Natural	música de piano	3°	Ext (casa)	3			Cielo al amanecer. Las ventanas de la casa están con las cortinas cerradas.	
2	1.2 Aterrizamiento a la ventana de un cuarto	Contrapicado	La cámara se mueve hacia atrás al hacer zoom in	Amplia	-	general	Diegética	Natural	Música de piano	3°	Ext (casa)	2				
1	Corte limpio	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Música de piano	3°	Int (casa)	1	Pajama	Bordea	La toma está tomada cerca de los ojos.	
2	2.1 Ojos de la chica	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Sonido de bomba	3°	Int (casa)	1	Pajama			
3	3.1 Mano dejando examen sobre el escritorio	Picado	Traveling	poca	Mano en el primer tercio	Detalle	Dura sobre la mano	Azul	Sonidos de fondo del salón de clases	3°	Int (salón)	2	Normal 1		El sonido se escucha como sordo, muy a lo lejos	
3	3.2 Chica tomando el examen	Picado	Cámara fija	Poca	Cara de chica en primer tercio	Primer plano	Blanca en la cara de la chica	Azul	Sonido del timbre	3°	Int (salón)	2	Normal 1	Demarcada	Sorprendida	
3	3.3 Calificación reproducida en el examen	Picado	Cámara fija	Poca	Calificación en el tercer tercio	Over the shoulder	Blanca en la calificación	Azul	Sonidos de fondo del salón de clases	3°	Int (salón)	2	Normal 1	Demarcada		
4	Corte limpio	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Música de piano	3°	Int (casa)	1	Pajama	Bordea	La toma un poco más alejada que en la escena 2	
4	4.1 Ojos de la chica	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Sonido de bomba	3°	Int (casa)	1	Pajama			
5	5.1 Chica sentada en la mesa de la cocina Sonidos de los platos desordenados	Picado	Cámara fija	Poca	Chica en el centro	medio	Blanca en la chica	Azul	Padres discutiendo	3°	Int (casa)	3	Normal 2	Demarcada	Solo se ve la chica comiendo hasta abajo mientras sus padres se gritan	
6	Corte limpio	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Música de piano	3°	Int (casa)	1	Pajama	Bordea	La toma un poco más alejada que en la escena 4	
6	6.1 Ojos de la chica	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Sonido de bomba	3°	Int (casa)	1	Pajama			
7	7.1 Armario medio vacío del cuarto de los padres	Frontal	Traveling	Amplia	Chica en el primer tercio	Over the Shoulder	Natural	Cálida	Música de tensión	3°	Int (casa)	4	Normal 3	N/A	El traveling es de izquierda a derecha	
8	Corte limpio	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Música de piano	3°	Int (casa)	1	Pajama	Bordea	La toma un poco más alejada que en la escena 6	
8	8.1 Ojos de la chica	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Sonido de bomba	3°	Int (casa)	1	Pajama			
9	9.1 Perdida en el parque	Frontal	Cámara fija	Amplia	Nova en el segundo tercio	General	Natural	Azul	Llanto	3°	Int (casa)	4	Nova 1			
10	10.1 Ojos de la chica	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Música de piano	3°	Int (casa)	1	Pajama	Bordea	La toma un poco más alejada que en la escena 8	
10	10.2 Pajamado	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Sonido de bomba	3°	Int (casa)	1	Pajama			
11	11.1 Chava rodeando su bolsa de calificaciones	Picado	Cámara fija	Poca	Nariz en el segundo tercio	Primer plano	Blanca en la cara de la chica	Cálida	Sonido de aplausos en salón	3°	Int (salón)	2	Normal 4	Demarcada	La chava está mostrando el perfil derecho a la cámara	
11	11.2 Boleta de calificaciones	Picado	Cámara fija	Poca	Boleta centrada. Manos en primer y tercer tercio	Detalle	Blanca	Cálida	Sonido de música de tensión	3°	Int (salón)	3	Normal 4	Demarcada	Todas las materias reproducidas	
12	Corte limpio	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Música de piano	3°	Int (casa)	1	Pajama	Bordea	La toma un poco más alejada que en la escena 12	
12	12.1 Ojos de la chica	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Sonido de bomba	3°	Int (casa)	1	Pajama			
12	12.2 Pajamado	Central	Cámara fija	Poca	Nariz centrada	Detalle	Blanca	Blanca	Sonido de salarcar	3°	Int (casa)	2	Pajama		En slow motion	
13	Corte limpio	Contrapicado	Zoom out Tit hacia el final	Amplia	Casa centrada	general	Diegética	Natural	Música de piano	3°	Ext (casa)	2				
13	13.1 Aterrizamiento de la ventana de la casa	Central	Cámara fija Tit hacia la casa al final	Amplia	-	General	Diegética	Natural	música de piano	3°	Ext (casa)	3				Cielo al atardecer. Las ventanas de la casa están con las cortinas cerradas.

**3.2.4.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (cerebro) de Guillermo Samperio
(Equipo 2)**

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123963966>

3.2.5 Sin título (letra n) de Guillermo Samperio (Alumno A)

Estudio de Minificción	Nombre: Ca
Cine y literatura	Matrícula: 000000 Fecha:

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Guillermo Samperio	Datos: Escritor mexicano, que ha publicado más de 45 libros en su carrera. Ha compartido antologías con escritores de alto nivel incluyendo a Jose Garcia Márquez y Julio Cortázar.
Microrrelato: "La letra ene envidia a la eme porque esta tiene una nalga más. "	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
envidia	Tristeza airada o disgusto por el bien ajeno o por el cariño o estimación de que otros disfrutan.
nalga	Cada una de las 2 porciones carnosas y redondeadas que constituyen el trasero.
letra	Signo o figura que representa gráficamente los sonidos o fonemas de una lengua.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Verbos	"envidia", "tiene" El verbo "envidia" esta mostrando un solo sentimiento y esta conectado con el verbo "tiene" ya que hay envidia por lo que los otros tienen. Tiene envidia a causa de que el otro tiene más pompis. Los otros tienen lo que la haría feliz aunque puede que eso que tienen no los haga felices a ellos mismos.
Sustantivos	"letra ene", "letra eme" "nalga" La "nagla" representa cualquier bien que el otro no tenga. Puede ser menos importante para una persona y más importante para otra. La "letra ene" y la "letra eme" muestra lo diferente que puede llegar a ser y sentirse una persona aunque sea igual de necesario(importante).

Articulo	"La" El articulo "La" muestra que entre las mujeres es más común la envidia. Son mas competitivas.
----------	---

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
nalga	Cultural:suelen ser clasificados dentro de diversas culturas como partes íntimas debido a su cercanía con los genitales y el ano. Histórico-social: El término calipigio viene del griego kalós(bello) y pygé(nalgas)que se utiliza para referirse a aquellas personas que tienen nalgas atractivas. Este término descende de la adoración clásica por las nalgas femeninas voluminosas, las que eran de gran adoración social por su relación cultural con la maternidad, la fertilidad y todavía se ve esto en la sociedad hoy en día. Histórico-artístico: La adoración por las nalgas, en especial las femeninas, ha sido plasmada en diversos medios desde los inicios de la humanidad. La adoración corporal humana surge como un elemento artístico-erótico en el periodo Clásico.
envidia	Religioso: La Envidia es considerado por el Cristianismo como un pecado capital porque genera otros pecado; El término "capital" no se refiere a la magnitud del pecado sino a que da origen a muchos otros pecados y rompe con el amor al prójimo que proclama Jesús. Psicología: En el ámbito del psicoanálisis la envidia es definida como un sentimiento experimentado por aquel que desea intensamente algo poseído por otro. La envidia daña la capacidad de gozar. Es el factor más importante del socavamiento de lo sentimientos de amor, ternura o gratitud. La envidia es un sentimiento enojoso contra otra persona que posee o goza de algo deseado por el individuo envidioso, quien tiene el impulso de quitárselo o dañarlo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Inferioridad
--	--------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron

comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

En lo primero que pensé después de leer el texto fue en la importancia que se le da a lo material, ya que una persona se puede sentir menos o inferior a otra por carecer de algo que la otra tiene. Al analizar el texto, Sofía y yo llegamos a la conclusión de que esas cosas no necesariamente son materiales e innecesarias, ya que alguien puede tener muchas cosas materiales pero aun así sentirse inferiores por carecer de algo que tiene mas importancia, lo cual decidimos plantear en el audiovisual. Al principio habíamos elegido otro texto, y se nos presentaron dificultades para analizarlo ya que estaba muy literal y no había mucho de donde analizar, así que mi Sofía y yo decidimos cambiarlo a uno que pudieramos analizar más profundamente. Gracias a las claves de significado pudimos ver la importancia que se le daban a las nalgas en épocas pasadas, y que todavía se les da hoy en día, y las comparamos con una calificación ya que al momento puede parecer muy significativo e importante pero al ver la imagen en grande es mucho menos significativa.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Verbos "envidia" y "tiene"	<p>"tiene" se mostrará en un primerísimo primer plano para mostrar su expresión facial.</p> <p>"envidia" se mostrará con un efecto de cámara lenta en plano medio cuando le avientan un refresco en la cara a la chava..</p>	<p>"Tiene" se muestra como primerísimo primer plano ya que así se pueden mostrar las expresiones faciales chava al ver que le falta algo. Se hace la víctima aunque no es.</p> <p>"Envidia" se muestra como un efecto de camara lenta en plano medio para dar más dramatismo a cuando ella decide tomar acción y hacer que la otra se sienta igual o peor.</p>
Sustantivos	<p>La "letra ene" va a ser la bully.</p> <p>La "letra eme" será la buleada.</p> <p>La "nalga" sera la buena calificacion en el examen</p>	<p>La "letra ene" será la bully ya que esta le tiene envidia a la "eme".</p> <p>La "letra eme" será la buleada ya que esta tiene algo que no tiene la "ene".</p> <p>La "nalga" será una buena calificación para ya que es lo que tiene la "eme" y la "ene" quiere.</p>

Articulo	El artículo "La" se mostrará como un plano general a las dos mujeres sentadas en un salón de clase.	El artículo "La" se mostrara como un plano general de las dos sentadas para mostrar que las mujeres son quienes normalmente envidian más.
----------	---	---

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto "Menos" quiero decir que a veces los bullies molestan a los demás porque se sienten inferiores. No son mejores que los demás, pero quieren serlo y al sentirse inferiores deciden hacer cosas para hacer sentir mal a los demás.</p> <p>Decidí poner a la "m" como la víctima en la historia, ya que el hecho de que la "n" tenga algo menos la hace inmediatamente la víctima, y esto se muestra en el micro relato ya que la "n" tiene envidia.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL
<p>¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?</p>

Al realizar la minificción, enfrentamos varios retos. El primero fue el de escoger el texto, ya que habíamos elegido otro pero no lo podíamos analizar profundamente, así que tuvimos que cambiarlo. Otro reto fue a la hora de grabar, cuando el vaso que teníamos estaba roto y el agua verde se estaba saliendo por debajo. Fue una inconveniencia de último minuto la cuál "arreglamos" con una bolsa de plástico lo cuál terminó reduciendo la calidad de nuestro audiovisual e impidió que realizáramos el trabajo como esperábamos. Una habilidad personal que me ayudó al realizar el audiovisual fue la de grabar en modo phantom con mi cámara para que se viera bien la toma en cámara lenta. Al realizar el trabajo, aprendí varias cosas. Lo más interesante al hacer la investigación fue aprender sobre la importancia que se le daban a las nalgas. También, experimentamos con ángulos y efectos (cámara lenta) al hacer el audiovisual. La clave de la envidia y su significado psicológico nos ayudó a definir como queríamos representar esta envidia en el audiovisual, ya que podemos ver que el personaje principal pone a la envidia antes que cualquier otro sentimiento y actúa en cuanto a ella sin importarle los sentimientos de los demás. El producto final de minificción me pareció bueno, aunque creo que pudo haber sido mejor si le hubiéramos dedicado un poco más de tiempo a la grabación ya que tuvimos bastante tiempo para hacerlo. Así pudimos haber arreglado el error del vaso.

"Guillermo Samperio" N/A Recuperado el 30 de octubre de 2014 de

<http://www.elem.mx/autor/datos/990>

"Nalga" N/A Recuperado el 30 de octubre de 2014 de

<http://es.wikipedia.org/wiki/Nalga>

"Envidia" N/A Recuperado el 30 de octubre de 2014 de

<http://es.wikipedia.org/wiki/Envidia>

3.2.6 Sin título (letra n) de Guillermo Samperio (Alumno B)

Estudio de Minificción	Nombre: Se
Cine y literatura	Matrícula: 547030 Fecha: 1/11/14

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Guillermo Samperio	Datos: Escritor mexicano, que ha publicado más de 45 libros en su carrera. Ha compartido antologías con escritores de alto nivel incluyendo a Jose Garcia Márquez y Julio Cortázar.
Microrrelato:	
"La letra ene envidia a la eme porque esta tiene una nalga más."	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
envidia	Tristeza airada o disgusto por el bien ajeno o por el cariño o estimación de que otros disfrutan.
nalga	Cada una de las 2 porciones carnosas y redondeadas que constituyen el trasero.
letra	Signo o figura que representa gráficamente los sonidos o fonemas de una lengua.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Verbos	"envidia", "tiene" El verbo "envidia" está mostrando un solo sentimiento y está conectado con el verbo "tiene" ya que hay envidia por lo que los otros tienen. Tiene envidia a causa de que el otro tiene más pompis. Los otros tienen lo que la haría feliz aunque puede que eso que tienen no los haga felices a ellos mismos.
Sustantivos	"letra ene", "letra eme" "nalga" La "nalga" representa cualquier bien que el otro no tenga. Puede ser menos importante para una persona y más importante para otra. La "letra ene" y la "letra eme" muestran lo diferente que puede llegar a ser y sentirse una persona aunque sea igual de necesario (importante).
Articulo	"La"

	El artículo "La" muestra que entre las mujeres es más común la envidia ya que se piensa que son más competitivas y celosas que los hombres.
--	---

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
nalga	<p>Cultural: Suelen ser clasificados dentro de diversas culturas como partes íntimas debido a su cercanía con los genitales y el ano.</p> <p>Histórico-social: El término calipigio viene del griego kalós(bello) y pygé(nalgas) que se utiliza para referirse a aquellas personas que tienen nalgas atractivas. Este término desciende de la adoración clásica por las nalgas femeninas voluminosas, las que eran de gran adoración social por su relación cultural con la maternidad, la fertilidad y todavía se ve esto en la sociedad hoy en día.</p> <p>Histórico-artístico: La adoración por las nalgas, en especial las femeninas, ha sido plasmada en diversos medios desde los inicios de la humanidad. La adoración corporal humana surge como un elemento artístico-erótico en el periodo Clásico.</p>
letra	<p>Cultural: Se refiere la palabra letra, a la particular manera de escribir que tiene una persona, por ejemplo tiene letra grande o chica.</p> <p>Social: "Al pie de la letra" es una expresión que designa seguir las instrucciones de modo exacto al que han sido dadas, sin ninguna alteración.</p> <p>Arte (Música): La letra es el texto que acompaña a la música y se canta con ella.</p> <p>Ambito Comercial: Se le llama letra de cambio a un título de crédito formal y abstracto, donde el librador o girador le ordena al girado o librado, sin condicionamientos, que le pague a un tercero beneficiario de la letra (tomador) el importe en dinero en ella consignado, en tiempo futuro, determinado o susceptible de determinarse.</p> <p>Social: La letra de la ley hace referencia al texto escrito que prescribe conductas que de no cumplirse traen aparejada una sanción. Letra muerta se llama al texto de la ley que está vigente, pero no se aplica en la práctica.</p>
envidia	<p>Material: deseo de obtener algo que posee otra persona y que uno carece.</p> <p>Sentimental: El pesar, la tristeza o el malestar por el bien ajeno. La envidia constituye el resentimiento (el sujeto no quiere mejorar su posición sino que desea que al otro le vaya peor)</p> <p>Historico- Artístico: la cultura griega y la romana apostaron por hacerla muy presente en sus diversas obras artísticas. Así, la han llegado a representar como una anguila o bien como la cabeza de una mujer mayor llena de serpientes.</p> <p>Historico- Social: los griegos utilizaban la expresión "mal ojo" para poder definirla. Tan poderosa la consideraban que intentaban proteger a sus hijos de aquella y lo hacían aplicándoles en la frente el lodo que encontraban en el fondo de los baños.</p>

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Celos
--	-------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN

¿Qué es lo primero que **pensaste después de leer el texto?**, ¿Qué aprendiste sobre la **técnica propuesta para analizar textos literarios?**, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el **análisis de textos?**, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

Al leer por primera vez el mini relato no le entendí pero después de releerlo como 5 veces y preguntarle a otras personas sobre que opinaban sobre este me di cuenta de que cada quien puede interpretar los textos de maneras muy diferentes. Al principio se me hacía muy difícil analizar las partes del mini relato por separado ya que yo le veía un significado en conjunto pero por separado pensaba en cosas muy diferentes o no les hallaba significado. Mi compañera me ayudó a crearle una relación a las partes para que tuvieran relación con el significado del texto en conjunto. Las dos mezclamos nuestras ideas y construimos un significado en conjunto del mini relato. No pude analizar el texto más a profundidad y por lo mismo siento que nos quedamos cortas en la interpretación del fragmento, siento que con quedamos con lo básico, lo que cualquier persona podría llegar a pensar. Personalmente las claves me ayudaron a poder conjuntar las partes del mini relato en un mismo aspecto (Cultural/social) ya que al investigarlas me di cuenta de que todas las claves tenían un significado cultural o social, lo cual me ayudó a crearles una relación. Las preguntas me han servido para encontrar más relaciones en las partes del texto y a darme cuenta de cómo he pensado durante el proceso de reflexión del mini relato.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine

Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Verbos "envidia" y "tiene"	"tiene" se mostrará en un primerísimo primer plano para mostrar su expresión facial. "envidia" se mostrará con un efecto de cámara lenta en plano medio cuando le avientan un refresco en la cara a la chava.	"Tiene" se muestra como primerísimo primer plano ya que así se pueden mostrar las expresiones faciales chava al ver que le falta algo. Se hace la víctima aunque no es. "Envidia" se muestra como un efecto de cámara lenta en plano medio para dar más dramatismo a cuando ella decide tomar acción y hacer que la otra se sienta igual o peor.
Sustantivos	La "letra ene" va a ser la bully. La "letra eme" será la buleada. La "nalga" será la buena calificación en el examen	La "letra ene" será la bully ya que esta le tiene envidia a la "eme". La "letra eme" será la buleada ya que esta tiene algo que no tiene la "ene". La "nalga" será una buena calificación para ya que es lo que tiene la "eme" y la "ene" quiere.
Artículo	El artículo "La" se mostrará como un plano general a las dos mujeres sentadas en un salón de clase.	El artículo "La" se mostrara como un plano general de las dos sentadas para mostrar que las mujeres son quienes normalmente envidian más.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto Celos quiero decir que cada quien tiene sus defectos, los cuales le calan y no lo deja ser feliz. Estos a veces provocan celos de la gente que no tiene esos mismos defectos. Estos celos pueden hacer que una persona haga sufrir a la otra por medio del bullying. Lo cual es inservible ya que el buleador no se deshace de sus defectos por maltratar al otro, solo le hace daño al buleado. Hay que aprender reconocer los defectos y aceptarlos para así poder valorarse por lo que uno tiene y no juzgarse por lo que le falta.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de mini ficción?

Al realizar la mini ficción tuve muchas dificultades ya que ahora escogí el papel de camarógrafa y mi compañera fue la directora. Como yo siempre había sido la directora se me hizo muy anormal no tener que encargarme de nada en lo que respecta al casting y a la planeación del mini ficción. Fue complicado tener que mantenerse al margen. Para concretar la forma visual de lo que quería hacer no tuve ningún inconveniente ya que mi compañera y yo pensamos de una manera muy igual y somos muy accesibles a las ideas de la otra pero también somos muy directas y realistas ya que no pensamos en hacer cosas que sean complicadas o inaccesibles para poner en pantalla. Desde mi punto de vista no tengo ninguna habilidad que me haya ayudado a realizar mi tarea de camarógrafa, en todo caso algunos defectos me impidieron un poco llevarla a cabo, como que cuando estaba grabando me atacaba de la risa por los nervios. Al realizar mi proyecto aprendí que necesito más seriedad para ser cámara. Analizar el texto me ayudo a crear una historia para poder poner en pantalla el mini ficcional. La clave "envidia" me ayudo a saber la intencionalidad del sustantivo "nalga" ya que ambas tienen un significado cultural por lo cual se pueden relacionar y se puede interpretar que la nalga es algo deseado que hace que una persona le desee el mal a otra por celos. De todo el proceso aprendí que no todo es lo que le parece a una persona, hay muchas más interpretaciones que se pueden hacer. En cuanto al audiovisual de la mini ficción creo que este nos quedó muy padre, por los actores y los efectos y la historia y todo. Pero en cuanto a su relación con el mini relato yo creo que pudimos haber hecho una mejor interpretación.

Referencias:

N/D. Guillermo Samperio. Encontrado el 3/11/14 en:
<http://www.elem.mx/autor/datos/990>

N/D. Nalga (2005). Encontrado el 3/11/14 en:
<http://www.wordreference.com/definicion/nalga>

N/D. Envidia (2005). Encontrado el 3/11/14 en:
<http://www.wordreference.com/definicion/envidia>

N/D. Letra (2005). Encontrado el 3/11/14 en:
<http://www.wordreference.com/definicion/letra>

N/D. Concepto de Letra. Encontrado el 3/11/14 en:
<http://deconceptos.com/lengua/letra>

N/D. Definición de Envidia (2008). Encontrado el 3/11/14 en:

<http://definicion.de/envidia/>

Gerard J. Tortora, Bryan Derrickson (2006). Principios de anatomía y fisiología. Médica Panamericana.

Robert L. Crooks, Karla Baur (2011). Our Sexuality (en inglés). Cengage Learning.

Joseph W. Slade (2001). Pornography and Sexual Representation: A Reference Guide, Volume 2 (en inglés). Greenwood Publishing Group.

Victoria Pitts-Taylor (2008). Cultural Encyclopedia of the Body: A-L (en inglés). Greenwood Press.

	Envidia: aliento o aliento por el bien ajeno o por el odio o estimación de los otros dispareja.
	Envidia: una de las tres emociones básicas y elementales que constituyen el alma.
	Envidia: figura que representa gráficamente los sentimientos de odio o de amor.

Palabra	Significado
Envidia	"Envidia", "invidia". El verbo "envidia" está formado por el prefijo "en-" y el verbo "vidia". El verbo "vidia" significa "ver" o "mirar". El verbo "envidia" significa "ver o mirar con envidia". El verbo "envidia" se usa para expresar el sentimiento de envidia que se siente por lo que los otros tienen. Tiene envidia a causa de que el otro tiene más cosas que uno mismo. Tiene envidia a causa de que el otro tiene más cosas que uno mismo. Tiene envidia a causa de que el otro tiene más cosas que uno mismo.
Letra	"Letra", "letra", "letra". La "letra" representa cualquier bien que el otro no tenga. Puede ser un bien material o un bien espiritual. La "letra" puede ser un bien material o un bien espiritual. La "letra" puede ser un bien material o un bien espiritual. La "letra" puede ser un bien material o un bien espiritual.
Envidia	"Envidia", "invidia".

3.2.6.1 Anexo Audiovisual a partir de Sin título (letra n) de Guillermo Samperio

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123964993>

3.3 Anexo de aforismo de Aristóteles. Caso particular

3.3.1 Anexo de aforismo de Aristóteles. Caso particular (Alumno A)

Estudio de Minificción	Nombre: E	
Cine y literatura	Matrícula	Fecha: 23/ Oct/2014

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Aristóteles	Datos:
Microrrelato: No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Desatar	Desenlazar una cosa de otra, soltar lo que está atado. Aclarar un asunto, deshacer un malentendido.
Nudo	Lazo que se estrecha y cierra de modo que con dificultad se pueda soltar por sí solo, y que cuanto más se tira de cualquiera de los dos cabos, más se aprieta. Entre más le tires más difícil será resolver el problema.
Saber	Conocer algo, o tener noticia o conocimiento de ello. Sin el saber no se podrá resolver este problema, esta es la palabra clave del mini-ficcional.
Hecho	Fabricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Conjugaciones	Dos conjunciones "puede" y "hecho". Se utilizan estas, para dar un sentido de conocimiento a algo. Ya que, para poder hacer algo, se necesita entendimiento del mismo.

Verbos	"Desatar" y "saber" se muestran como verbos infinitivos, o sea sin ninguna conjugación específica, dándole un sentido de instructivo al lector; lo que debe de hacer para el proceso de desenredo del nudo. También estas dos palabras llegan a tener una conexión, pues sin cualquiera de las dos no hubiera un sentido al micro-relato. Para desatar hay que saber, y necesitas saber para desatar.
sujeto	Se puede tomar como sujeto "un nudo". Ya que todo el relato gira en torno a esta palabra, además de ser el único objeto que aparece.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Clave literaria "Nudo"	En el nudo de alguna historia, se presenta generalmente un conflicto, a partir del cual la acción del relato se dirigirá hacia un final. El conflicto puede establecerse entre dos personajes y también a partir de un hecho decisivo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	El conocer para actuar.
--	-------------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN

¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

Al leer el micro relato lo primero que se me vino a la mente fue pensar sobre los problemas. Para desarrollar estrategias de solución, se debe claramente conocer el problema, si no este no se resolvería por completo, o como lo dice el relato no se "desataría". Lo que aprendí sobre el análisis de estos textos literarios, fue que verdaderamente tienen significados por detrás que nunca imaginaríamos y que tenemos que razonar el porque el autor escribió el texto y que es lo que probablemente pensó al escribirlo. Lo más difícil durante el análisis de este, fue encontrarle otro significado que no se fuera a lo literal, porque en sí el texto es muy corto y no tiene muchas palabras que pudieran tener otros significados. Mi compañero Luis, ayudo mucho al desarrollo de este análisis, pues el pudo interpretar de diferente manera el relato, e incluso desarrollo un sujeto, un nudo, entre otros hallazgos. Yo creo que el análisis de texto, desde las palabras desconocidas y las claves, me ayudó muchísimo a abrir mi mente y poder explotar más el relato, y no ciclarme en lo literal como lo teníamos al principio. Sin este análisis creo que no hubiéramos desarrollado mucho. La verdad no fue muy difícil de comprender el texto, pues además de que es muy corto, es muy claro en lo que quiere decir, yo creo que en lo que más dificultad tuvimos Luis y yo fue en analizarlo y interpretarlo. No encontrábamos otros significados, ciertas palabras eran tan claras que no tenían otro sentido, ni mucho menos claves que pudieran tener una relación con la idea. Lamentablemente, solamente encontramos una clave que tuviera relación con nuestro análisis "nudo" que nos ayudo comprender mejor su significado, además de que no había otras claves en las demás palabras, eran palabras con un solo significado que aplicaba en todo. Finalmente, todo este proceso de preguntas y búsqueda de significados nos a ayudado a desarrollar una intencionalidad diferente a lo literal.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine

Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
-------------------	--------------------	-----------------------

<p>Conjugaciones: Dos conjunciones "puede" y "hecho". Se utilizan estas, para dar un sentido de conocimiento a algo. Ya que, para poder hacer algo, se necesita entendimiento del mismo.</p>	<p>Serie de fotos, hyperlapse.</p>	<p>Utilizamos esta técnica ya que relacionamos las palabras puede-poder y hecho-hacer, con el conocimiento que se necesita para poder realizar algo. El hecho de que necesitas tener una visión general de las cosas para poder solucionarlas los "nudos".</p>
<p>Verbos: "Desatar" y "saber" se muestran como verbos infinitivos, o sea sin ninguna conjugación específica, dándole un sentido de instructivo al lector; lo que debe de hacer para el proceso de desenredo del nudo.</p>	<p>Desatar: Transición en negro. Saber: Transición en blanco.</p> <p>Coloración de fondo escala de grises.</p> <p>Edición. Micro relato rápido.</p>	<p>Con estas transiciones se quiere definir al espectador el color negro y blanco, pues son colores opuestos, que para poder desatar (solucionar) necesitas saber. El negro y el blanco, son colores opuestos al igual que saber- desatar también son términos relativamente opuestos pero se necesitan el uno al otro.</p> <p>Esta escala, es utilizada en diferentes momentos, para poder dar a entender que la solución de un problema no siempre será tan fácil, pudiendo llegar a desesperar hasta que encuentras una solución.</p> <p>La misma función tenía la edición de las partes del micro relato, causar esa desesperación del nudo y no encontrar la solución, pero a la vez explicando literalmente el texto.</p>
<p>sujeto: Se puede tomar como sujeto "un nudo". Ya que todo el relato gira en torno a esta palabra, además de ser el único objeto que aparece.</p>	<p>Plano detalle, poca profundidad de campo.</p> <p>Plano General.</p> <p>Objeto rojo.</p>	<p>Al estar dentro del "nudo"(Problema), no es posible ver una solución si estás tan cerca. Es necesario alejarse lo suficiente para poder ver la solución.</p> <p>Debido a que tomamos también el "nudo" como un sujeto en el micro-relato, decidimos agregar un objeto de que sobre saliera de todo lo demás, como un sujeto perdido sin encontrar esa solución al</p>

		problema donde se encuentra. Al ponerlo en el centro se muestra la profundidad de lo perdido que esta en el laberinto.
--	--	--

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
A través del texto No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho , queremos decir que debemos conocer perfectamente el problema, verlo desde un panorama general para poder crear estrategias y así, llegar a una solución que nos ayude a resolverlo.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL
<p>¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?</p> <p>Durante la planeación y creación del mini ficcional, se nos presentaron varios retos. Primeramente, nuestro micro relato era otro diferente, estuve más de 2 días preguntando a la gente que era lo que interpretaban y pensaban al leer el micro relato pasado. Obtuve tantas opiniones muy diferentes que nos llegaron a confundir mucho, que decidimos buscar y cambiar de texto que nos agradara interpretar. Otro reto que tuvimos fue la decisión y creación de el audiovisual, verdaderamente no sabíamos como íbamos a mostrar visualmente lo que interpretábamos, fue muy difícil poder crear algo original y que claramente pudiera encajar en el micro relato. Nos tardamos más de 5 días en la creación y planeación de este. Finalmente, concretamos una idea entre los dos, y comenzamos a grabar. Durante el primer día de grabación teníamos pensado hacer un hyper-lapse en donde rodeáramos todo el cuadro de el laberinto, pero por problemas técnicos, como la fue la iluminación, el manejo de la cámara debido a los espacios, y el tiempo no se pudo realizar nada ese día. Al día siguiente, cambiamos el concepto de rodear el laberinto, ahora en lugar de rodearlo sería tomar en cada lado del laberinto, lo cual sería mas fácil de grabar o tomar. Nos tardamos alrededor de 3 horas, en donde yo me encargue de la toma de fotos y el movimiento de esta. Además de indicarle a Luis que había que mover para que no se registrara mal en cámara. Los factores que impidieron que realizara mejor mi trabajo, era el espacio que tenía para estar yo tomando las fotos, pues uno de los lados tenía que estar acostado en la mesa boca abajo, y el proceso de grabación fue más lento. Lo que aprendí al realizar este proyecto, fue que verdaderamente los ensayos y la planeación previa, puede hacer la diferencia en los trabajos a que lleguen a tener mejor calidad y además de ahorrarte mas tiempo y trabajo. También aprendí sobre la importancia del trabajo en equipo, al conjuntar cada uno sus</p>

habilidades se puede trabajar muy bien. Gracias al análisis, desde los significados hasta como representarlas visualmente, nos amplió mucho la visión que teníamos del micro relato, nos sirvió mucho profundizar en los significados de las palabras pues no las conocíamos tan bien como creíamos. Como las son las palabras "saber" y "desatar" que en el texto se muestran de cierta forma opuestas, definimos visualmente con transiciones en negro y blanco (colores opuestos) que crearon la intención que queríamos demostrar.

Finalmente durante todo el proceso aprendí diferentes cosas. En las grabaciones aprendí lo importante que es estar concentrado en las medidas y movimientos, pues después podías cambiar todo el hyperlapse y tendrías que volver a empezar. Además, como equipo aprendí a ser mas tolerante, pues a veces soy un poco perfeccionista y me gusta hacer las cosas muy bien, pero tengo que aprender a controlar y confiar en el trabajo de mi compañero. Al parecer el producto final me pareció bien, pues explotamos todo lo que estuvimos analizando y creo que esa era nuestra intención al final de todo.

3.3.2 Anexo de aforismo de Aristóteles. Caso particular (Alumno B)

Estudio de Minificción	Nombre: I	os
Cine y literatura	Matrícula: 342/08	Fecha: 23/10/2014

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Aristoteles	Datos:
Micro-relato:	
No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Desatar	Desenlazar una cosa de otra, soltar lo que está atado. Aclarar un asunto, deshacer un malentendido.
Nudo	Lazo que se estrecha y cierra de modo que con dificultad se pueda soltar por sí solo, y que cuanto más se tira de cualquiera de los dos cabos, más se aprieta. Entre más le tires más difícil será resolver el problema.
Saber	Conocer algo, o tener noticia o conocimiento de ello. Sin el saber no se podrá resolver este problema, esta es la palabra clave del mini-ficcional.
Hecho	Fabricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Conjunciones	Dos conjunciones "puede" y "hecho". Se utilizan estas, para dar un sentido de conocimiento a algo. Ya que, para poder hacer algo, se necesita entendimiento del mismo.
Verbos	"Desatar" y "saber" se muestran como verbos infinitivos, o sea sin ninguna conjugación específica, dándole un sentido de instructivo al lector; lo que debe de hacer para el proceso de desenredo del nudo. También estas dos palabras llegan a tener una conexión, pues sin cualquiera de las dos no hubiera un sentido al micro-relato. Para desatar hay que saber, y necesitas saber para desatar.
Sujeto	Se puede tomar como sujeto "un nudo". Ya que todo el relato gira en torno a esta palabra, además de ser el único objeto que aparece.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Clave Literaria "Nudo"	En el nudo de alguna historia, se presenta generalmente un conflicto, a partir del cual la acción del relato se dirigirá hacia un final. El conflicto puede establecerse entre dos personajes y también a partir de un hecho decisivo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	El conocer para actuar.
--	-------------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN	
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por que?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?	

En el primer momento en que escuché este mini-relato "**No se puede desatar un nudo sin saber cómo está hecho**", fue que es necesario conocer todo un problema, desde su raíz, cómo es que se originó o cómo está hecho para poder solucionarlo. Es imposible solucionar algo que no conoces.

Esta técnica que se utiliza para desintegrar todo el mini-relato es muy efectiva en el sentido de que, vas analizando cada palabra, cada rasgo facilitando la interpretación de todo el conjunto. Una de las cosas más importantes de esta técnica, creo que son los rasgos analizados, ya que ahí es donde puedes ir sacando interpretaciones a las palabras y dando una idea visual para el mini-ficcional.

La parte de las claves fue la tabla que más se me complicó, porque al buscar palabras con claves, no tenían mucho sentido ni relación con el mini-relato.

A diferencia del mini-ficcional pasado, esta vez Emilio y yo queríamos cambiar el estilo de grabar y de trabajar con personas, queríamos hacer algo más subjetivo y algo diferente. Esto también tuvo sus problemas, ya que los dos teníamos ideas muy diferentes sobre lo que queríamos hacer, pero en cuestión de análisis del texto, fue sencillo ponernos de acuerdo para hacer la desintegración del fragmento.

El hecho de que haya tantas tablas y grados de deconstrucción sirve para no dejar ningún pedazo del mini-relato sin darle significado y para sacar interpretación lo más que se pueda. En un primer instante las palabras desconocidas, para poder encontrar diferentes significados a palabras que aunque sea conozcamos. Luego los rasgos, que sirven para ir interpretando las conjunciones, adjetivos, sujetos e ir haciendo rasgos visuales.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Conjugaciones: Dos conjunciones "puede" y "hecho". Se utilizan estas, para dar un sentido de conocimiento a algo. Ya que, para poder hacer algo, se necesita entendimiento del mismo.	Estilo. Serie de fotos, hyperlapse.	Utilizamos esta técnica ya que relacionamos las palabras puede-poder y hecho-hacer, con el conocimiento que se necesita para poder realizar algo. El hecho de que necesitas tener una visión general de las cosas para poder solucionarlas los "nudos".
Verbos: "Desatar" y "saber" se muestran como verbos infinitivos, o sea sin ninguna conjugación específica, dándole un sentido de instructivo al lector; lo que debe de hacer para el proceso de desenredo del nudo	Transiciones Desatar: Transición en negro. Saber: Transición en blanco. Color. Coloración de fondo escala de grises.	Con estas transiciones se quiere definir al espectador el color negro y blanco, pues son colores opuestos, que para poder desatar (solucionar) necesitas saber. El negro y el blanco, son colores opuestos al igual que saber- desatar también son términos relativamente opuestos pero se necesitan el uno al otro. Esta escala, es utilizada en diferentes momentos, para poder dar a entender que la solución de un problema no siempre será tan fácil, pudiendo llegar a desesperar hasta que encuentras una solución.
Sujeto: Se puede tomar como sujeto "un nudo". Ya que todo el relato gira en torno a esta palabra, además de ser el único objeto que aparece.	Plano detalle, poca profundidad de campo. Plano General.	Al estar dentro del "nudo"(Problema), no es posible ver una solución si estás tan cerca. Es necesario alejarse lo suficiente para poder ver la solución.

	Objeto rojo.	Debido a que tomamos también el "nudo" como un sujeto en el micro-relato, decidimos agregar un objeto de que sobre saliera de todo lo demás, como un sujeto perdido sin encontrar esa solución al problema donde se encuentra. Al ponerlo en el centro se muestra la profundidad de lo perdido que está en el laberinto.
--	--------------	--

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto **"Conocer para actuar"**, queremos decir que debemos conocer perfectamente el problema, verlo desde un panorama general para poder crear estrategias y así, llegar a una solución que ayude a resolverlo.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

El primer gran reto que enfrentamos Emilio y yo, fue que no encontrábamos ningún mini-relato que nos agradara. Todos los que se nos dieron a escoger, no nos llamaban la atención, o los interpretábamos muy literalmente y no queríamos eso. Después de haber encontrado uno que nos gustó, los dos queríamos cambiar el estilo de trabajo del que llevábamos. No queríamos trabajar con personas, ni hacer nada que pusiera parecer literal, por lo que el siguiente reto fue poder imaginar visualmente el micro-relato de una manera subjetiva, pero al mismo tiempo fácil de entender. Se nos dificultó mucho, poder interpretar visualmente el "nudo", ya que no sabíamos cómo mostrarlo visualmente. Primeramente, pensamos en algo que estuviera deshecho o desordenado y hacer efecto de reversa viendo cómo se ordenaba, pero no estábamos tan satisfechos. Entonces se me ocurrió interpretar el "nudo" con un laberinto.

En primer instante, quisimos hacer un grabar el laberinto iniciando de un plano frontal a nivel de la mesa con profundidad de campo e ir avanzando de forma circular y elevándose hasta terminar en un ángulo picado casi cenital. Pero fue muy difícil hacer esto y decidimos cambiarlo por hacer un hyperlapse, una técnica que nos gustó mucho, a nivel del laberinto para conservar la profundidad de campo.

También fue un problema que, en el momento que estábamos tomando las fotos, no sabíamos muy bien qué era cada cosa, pero con forme fuimos avanzando, fuimos sacando interpretaciones y significados, como el fondo que comienza todo blanco y termina en negro, lo interpretamos como la desesperación que se puede ir generando al no encontrar una solución al problema que tienes. Creo que tuvimos un el tiempo un poco recortado, por lo que fue necesario hacer las cosas rápido, y otra cosa que nos atrasó, fue el que desperdiciamos mucho tiempo pensando el "nudo" visualmente.

Creo que el haber adelantado las tablas de deconstrucción del fragmento, fueron de mucha ayuda para tener todo dividido por rasgos, por definiciones, haciendo más fácil la interpretación visual del fragmento. Creo que con este producto, pudimos perfeccionar un poco más esta técnica de hyperlapse, y haciéndolo a escala, lo cual es un poco más difícil por el poco espacio de foto y foto.

Al final, creo que pudimos transmitir el mensaje que queríamos dar. El que se necesita tener un conocimiento general y completo de la problemática que tienes, cambiar de perspectiva como lo hicimos en las 2 últimas fotos, para poder tomar decisiones y sacar el problema adelante.

3.3.2.1 Anexo Audiovisual a partir de Aforismo de Aristóteles. Caso particular

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/124052515>

CAPÍTULO IV

EVIDENCIAS DESTACADAS DE LAS IMPLEMENTACIONES

TRANSDISCIPLINARIAS DEL MODELO EN 2013 Y 2014

4.1 Aplicación destacada 2013

4.1.1 *Isósceles* de Hipólito G. Navarro (Alumno A)

4.1.2 *Isósceles* de Hipólito G. Navarro (Alumno B)

4.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *Isósceles* de Hipólito G. Navarro

4.2 Aplicación destacada 2014

4.2.1 *Epitafio* de Carlos Vitale (Alumno A)

4.2.2 *Epitafio* de Carlos Vitale (Alumno B)

4.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *Epitafio* de Carlos Vitale

4.1 Aplicación destacada en 2013

4.1.1 Isósceles de Hipólito G. Navarro (Alumno A)

Actividad creativa 3.1			Nombre:
Ejercicio de Minificción			Matrícula:
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: Septiembre 9, 13 Salón: 3203/9103

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Hipólito G. Navarro	Datos: nació en Puebla en 1961. ha ganado varios premios.
Microrrelato: Interesa enriquecerse paulatinamente Enriquecerse paulatinamente interesa Paulatinamente Enriquecerse interesa.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Interesa	V; Atraer, gustar o producir interés despertar en alguien el interés por una cosa
Enriquecerse	V; Mejorar, prosperar. Hacer Rico.
Paulatinamente.	adj; que procede o actúa despacio y de forma gradual.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
En el microrrelato no se detectó ningún espacio o tiempo	Esto puede pasarle a cualquiera en cualquier lugar
Mayúsculas en el (último) microrrelato	Las letras mayúsculas te dan la idea de que hay nombres de personas en cada palabra.
Orden de las palabras	Indica la presencia de un triángulo amoroso entre las personas "mencionadas" en el texto.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Matemático	En las matemáticas, un triángulo con 2 de sus 3 lados iguales es un triángulo isóceles.
Teatral	Isóceles es una obra de teatro escrita y dirigida por Mariana Chaud que trata de un triángulo amoroso a través del tiempo.
Literaria.	La obra de Mario Benedetti, "Triángulo Isóceles" trata sobre la historia de amor y engaño entre un abogado, su esposa y su amante.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Triángulo Amoroso
--	-------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>El uso rimbombante de las palabras es muy confuso, lo cual después de leerlo te deja un poco confundido. Lo que aprendí de esta técnica es que es muy útil estar informado del mismo tema sobre varios campos. La parte del análisis que más se dificultó fueron las claves, ya que es necesario buscar información en diferentes recursos. Mis compañeros y maestra me ayudaron al tener una mente abierta sobre lo que el micro relato podría significar y al hacer el análisis a buscar los pequeños detalles. Mi opinión sobre el análisis de textos es que te ayuda a comprender mejor el texto de una forma más completa e informada.</p> <p>Algunas dificultades que se presentaron fueron que hay varios significados pero muy parecidos. Las claves de significado me ayudaron a comprender que el término del 'triángulo isóceles' es muy utilizado en cuanto a los triángulos amorosos. Las preguntas me ayudaron mucho al hacer hallazgos significativos sobre el significado del texto ya que puede comprender más a fondo que se trataba sobre un triángulo amoroso.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
En el microrelato no se detectó ningún espacio o tiempo.	El ambiente y fondo será totalmente negro.	El fondo negro representa la falta de espacio y tiempo en el micro relato.
Mayúsculas en el ultimo enunciado) micro relato	Hay personas actuando y en cualquier cosa	Esto pasa con los que tienen sentimientos, ya que los objetos no pueden enamorarse.
Orden de las palabras.	El orden en que los actores entran y salen de la toma.	Tiene que haber un orden de quien engaña a quien y quien se enamora de quien.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto	quiero decir que
<p>hoy en día el amor no significa lo mismo que antes. El valor del significado de la palabra ha disminuido. Ante cuando alguien te decía que te amaba es que pensaban en serio sobre la relación y ahora lo usan para cualquier cosa. También después de que se declaran su amor deciden que en realidad no lo era amor y terminan su relación como si nada.</p>	

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Algunos de los retos que enfrentamos al hacer la minificción fue el análisis y la producción al ponerle los focos a las personas. Yo me propuse que el cuerpo de los actores no se vieran para nada, sin embargo se pueden ver poco de la piel. Una de mis habilidades que me ayudaron a realizar el proyecto fue creatividad, ya que sin ella habría sido muy poco original. Lo que aprendí al realizar el proyecto es que se requiere tiempo y que la simpleza es belleza. Algunos de los factores que impidieron realizar mi trabajo como esperaba es la iluminación y vestimenta apropiada. El proceso del estudio del texto me ayudó a comprender más significados de un triángulo isóceles. Las claves literarias y teatrales me ayudaron a comprender que el triángulo isóceles es muy utilizado como un triángulo amoroso. Aprendí que es posible hacer un buen trabajo con pocos recursos y la simpleza ~~no~~ es tu amigo, en cuanto a mi personalidad descubrí que soy capaz de mucho con poco. Yo creo que aunque mi producto es básico y podría ser mejor es muy bueno y está cumpliendo con las expectativas.

4.1.2 Isósceles de Hipólito G. Navarro (Alumno B)

Actividad creativa 3.1			Nombre
Ejercicio de Minificción			Matrícula
Cine	Tercero semestre	Mes 1	Fecha: Septiembre 9 Salón: 3203 / 9/03

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Hipólito G. Navarro	Datos: Nació en Huelva en 1961 & ganó varios premios
Microrrelato: Interesa enriquecerse paulatinamente. Enriquecerse paulatinamente interesa. Paulatinamente Enriquecerse interesa.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Interesa	v.tr. atraer, gustar o producir interés. Despertar en alguien el interés por una cosa.
Enriquecerse	v.tr. Mejorar, prosperar. Hacer rico.
Paulatinamente	adj. que procede o actúa despacio y de forma gradual.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Mayúsculas en el último enunciado.	Las letras mayúsculas en el último enunciado te dan una idea de que hay nombres escondidos en las palabras.
Orden de las palabras.	Indica la presencia de un triángulo amoroso en dichas personas "mencionadas" en cada palabra.
Espacio y tiempo	Esto puede pasarse a cualquier persona en cualquier lugar y tiempo.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Matemática	En las matemáticas, un triángulo con 2 de sus 3 lados iguales se llama isósceles, al igual que el título del microrelato.
Teatral	Isósceles es una obra teatral extranjera, escrita y dirigida por Mariana Chazul; que trata de un triángulo amoroso a través del tiempo.
Literaria	Triángulo isósceles escrita por Mario Benedetti trata de una historia de engaño y amor entre un abogado, su esposa, y su amante.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Triángulo Amoroso
--	-------------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?</p> <p>Lo primero que pensé al terminar de leer el microrelato fue que era algo muy confuso y no entendí todas las palabras, pero la técnica para analizar el texto me ayudó a profundizar y sacarle significado. Lo más difícil de analizar fueron las claves, ya que teníamos que investigar más a fondo acerca de lo relacionado con "Isósceles." El trabajo de mis compañeros impactó en mi trabajo ya que me ayudaron a comprender mejor el texto y saber como analizarlo. El análisis de texto no es mi fuerte, por lo que se me dificulta hacerlo. Las claves de significado me ayudaron mucho a entender que en muchas ocasiones ocupan el triángulo isósceles para representar un triángulo amoroso. El proceso de preguntas me ayudó ya que al investigar más a fondo, descubrí cosas que tienen similitud con el microrelato.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
En este micro-relato no detectamos ningún espacio ni tiempo determinado.	En el audiovisual el fondo va a ser totalmente negro.	El fondo negro representa la falta de espacio y tiempo en el microrelato.
Manuscrito en el relato.	Hay personas actuando y no cosas.	Los triángulos amorosos ocurren con personas, con sentimientos, no se trata sin sentimiento.
Orden de las palabras.	El orden en el que las personas entran y salen de la trama.	tiene que haber un orden de quien se enamora de quien y quien engaña a quien.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad	
A través del texto	quiero decir que <p>hay en día el amor ya esta muy utilizado usado, ya no tiene el mismo valor al que antes se le daba, antes un "te amo" era de suma importancia y se podría considerar amor eterno cuando ahora aun diciendo un "te amo" son infieles o no lo dicen en serio.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Se nos dificultó un poco como representar el minirelato en algo de tan solo 30 segundos y como descubrir las relaciones entre las 3 personas. Al saber lo que significaba el minirelato, no supimos como representar lo que estábamos pensando. Me ayudó mucho el saber de figuras literarias ya que con eso fue un poco más sencillo descubrir el significado del relato. ^{Aprendí} Que el amor ya está muy usado y no tiene el mismo valor que antes. Al no saber mucho de temas de cine y no tener buen material, me impidió hacer un trabajo excelente que se viera como del cine. Saber más a fondo el significado del minirelato me ayudó a proyectar en la pantalla lo que era el relato. El hecho de que haya mayúsculas me sirvió mucho para poder saber quién hacía que y todo lo que hacían. Siento que hicimos un buen trabajo al proyectar el minirelato a la pantalla y que lo que sabíamos de él nos ayudó también.

4.1.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *Isósceles* de Hipólito G. Navarro

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/123965120>

4.2 Aplicación destacada en 2014

4.2.1 Epitafio de Carlos Vitale (Alumno A)

Estudio de Minificción	Nombre: Br	guez
Cine y literatura	Matrícula: 340919	1 de noviembre de 2014

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Carlos Vitale	Datos: Nació en Buenos Aires en 1953, licenciado en Filología hispánica e italiana, Epitafio fue su primer microrrelato, es vanguardista e irónico.
Microrrelato: Epitafio Vine, vi y me fui.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Epitafio	Inscripción dedicada al difunto que se pone sobre su sepulcro.
Venir	Trasladarse o llegar hasta donde está el que habla; llegar el tiempo en que algo va a suceder.
Ver	Percibir por los ojos objetos mediante la acción de la luz; percibir algo con cualquier sentido o con la inteligencia.
Irse	Moverse de un lugar hacia otro; morirse o estarse muriendo; desaparecer; escaparse.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Título	Al ser "epitafio" se habla de algo inscrito en una tumba, por lo que puede entenderse que habla de la muerte y de lo corta que es la vida, y de su importancia.
Tiempo verbal	Todos los verbos están conjugados en pretérito, por lo que, unido al título, puede inferirse que el protagonista ya murió.

Tipo de verbos	Verbo activo, pasivo, activo. El verbo "venir" representa la acción de llegar a la vida y si implica una acción; "ver" es pasivo y representa el hecho de estar viviendo, es decir, connota un desdén por la vida, un sinsentido; "irse" es la representación de morir, la cual también implica una acción. El hecho de que el verbo que representa el vivir sea pasivo y el de nacer y morir, activos representa que un desdén por la vida, la filosofía del existencialismo de que simplemente existimos: es decir, solo nacemos y morimos; lo que hacemos aquí realmente no importa, es indiferente, no trascenderá; de ahí el verbo "ver": solo pasa, pero no trasciende.
Pronombre	El hecho de que se incluya el pronombre "me" vuelve más personal el microrrelato. Así se transmite la idea de que cualquier persona puede ser el o la protagonista, pues este microrrelato transmite la filosofía del existencialismo.
Conjunción y puntuación	Si el microrrelato tuviera una coma en lugar de la conjunción "y" sería una enumeración de acciones. No obstante, esta conjunción es necesaria para delimitar el microrrelato a tres acciones. Esta delimitación permite interpretar que la vida no tendrá nada más que ofrecer.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Veni, vidi, vici	Es una expresión en latín usada por el general y cónsul romano Julio César. Con esta frase, según Suetonio y Plutarco, Julio César describió su victoria reciente, breve y rápida sobre Farnaces II, rey del Ponto, en la Batalla de la ciudad de Zela. Estos terminus provienen de los verbos en latín venire, videre y vincere, siendo la primera persona del pretérito perfecto simple de estos verbos, traducido por vine, vi y venci. Esta frase proclamaba la totalidad de la victoria de César. También sirvió para recordar al Senado su destreza militar.
Social	Actualmente, esta frase del César se utiliza para significar la rapidez con la que se ha hecho algo con éxito. Se ha utilizado también como slogan para demostrar el poder o la superioridad de clubes o marcas, como Marlboro y la banda de rock española Veni, vidi, vici.
Epitafio	Se considera que un epitafio bueno es uno que es memorable, o por lo menos hace a uno pensar. Un truco torcido de muchos epitafios exitosos es que le "hablan" al lector y le advierten sobre su propia mortalidad. Muchos epitafios fueron escritos con algún refinamiento literario, por lo que constituyen un subgénero literario lírico dentro del más general de la elegía o poema de lamento.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Indiferencia
--	--------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi

análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

Cuando leí el microrrelato por primera vez me quedé con una sensación de que faltaba algo. Me pareció demasiado corto y me sorprendió que Vitale usará solo esos verbos. Tenía la sensación de que faltaba algo por decir. A medida que mi compañera y yo comenzamos a analizar el microrrelato con la técnica propuesta por esta actividad nos dimos cuenta de lo profundo que este era. Me gusta mucho esta manera de analizar textos porque abarca muchos aspectos que ayudan a una comprensión más amplia; por ejemplo, las claves. Normalmente, en las clases de Literatura, yo analizo lo que está presente en los textos, pero no suelo buscar palabras "desconocidas" ni claves. Además, esta técnica favorece el análisis de un microrrelato debido a que este puede explotarse de sobremanera al ser tan corto y, generalmente, profundo y cargado de intencionalidad. Por tanto, de esta técnica aprendí que buscar las palabras en un diccionario y buscar claves en otras áreas y disciplinas puede complementar de sobremanera la comprensión de un texto completo. No obstante, estas partes del análisis fueron las más difíciles, porque corrí el riesgo de no querer buscar más claves o las palabras que ya conocía porque me parecía innecesario; de hecho, muchas de las claves que busqué no decían nada nuevo. Lo anterior provocaba que prefiriera avanzar en el análisis en lugar de indagar más. En este aspecto, el trabajo de nuestra maestra nos ayudó mucho porque nos comentó sobre la clave cultural más importante para nuestro microrrelato. Lo que más nos ayudó a mi compañera y a mí a analizar mejor el texto es que comenzamos a interpretar a manera de juego relacionando el texto con nuestra vida, y fue así como llegamos a nuestra interpretación final. Por ello, ahora me gusta mucho analizar los textos, pues cuando logro conectarlos con mi contexto y alcancé a ver la profundidad que tienen me siento muy emocionada, ya que descubro nuevas perspectivas e ideas interesantes. Sin embargo, analizar los textos no es fácil, en especial cuando son tan cortos. Esta fue una de las ventajas, al mismo tiempo que fue desventaja, ya que podíamos analizar por completo el texto al ser tan corto, pero terminábamos redundando o volviendo muy extensa la interpretación. Por ello, la clave cultural sobre cómo se ha usado la frase que inspiró este microrrelato fue la más útil, pues pudimos tomar el curso de análisis que trata de la indiferencia. Finalmente, hacernos preguntas y compartir nuestras opiniones mientras analizábamos los diferentes rasgos del texto también fue de suma utilidad, pues así, mi compañera y yo, podíamos explorar muchas perspectivas y llegar a interpretaciones más profundas.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Título y tiempo verbal.	La música se intensifica y se detiene repentinamente sin llegar a su clímax. Es música con un tono activo e interpretada en violín.	La creciente intensidad de la música simboliza la vida y cómo esta avanza de manera rápida sin que lo notemos, pero el hecho de que se detenga repentinamente representa que la muerte ha llegado de forma inesperada, como usualmente lo hace.

<p>Tipo de verbos.</p>	<p>Cuando se llevan a cabo los verbos activos, no hacer movimientos de cámara. Cuando se lleva a cabo la acción pasiva, realizar movimientos de cámara (zoom in).</p>	<p>De manera irónica, el hecho de nacer y morir representa a los verbos activos, y el hecho de vivir, al verbo pasivo. Los movimientos de cámara invertidos, también de manera irónica, pretenden burlarse de la vida al decir que, al nacer y morir hacemos más que cuando vivimos. Por ello, en los verbos activos la cámara no se mueve aunque el personaje sí realice una acción y se mueve, en cambio, cuando el personaje no realiza acción alguna.</p>
<p>Pronombre.</p>	<p>Utilizar muy poca profundidad de campo para que no se distinga al actor. Solamente se enfocará el ojo después de que se llegó a él con el zoom in. Plantear en el audiovisual una situación sumamente usual (entrar a un lugar, olvidar por qué se llegó ahí e irse).</p>	<p>Con el propósito de que cada espectador pueda identificarse con el corto, no se mostrará la identidad del actor. Así, los espectadores pueden tener una conexión más fuerte con el audiovisual y las ideas que este pretende transmitir. Asimismo, se plantea una situación muy común con el mismo fin de establecer una mayor relación con el audiovisual por parte del espectador.</p>
<p>Conjunción y puntuación.</p>	<p>Pasar de no tener luz artificial en el set a prender la luz. Al final, apagar la luz y volver al estado original del set. El audiovisual solo incluye una única toma sin cortes.</p>	<p>Estos cambios de iluminación marcarán que se realizan solamente tres acciones durante el audiovisual. El cambio de oscuridad a luz simboliza el momento en que se llega a la vida, esta nueva iluminación simboliza la vida y el momento en que se vuelve a la oscuridad simboliza la muerte. La simplicidad de la toma enfatiza la ironía de la vida que parece tan compleja cuando realmente es muy sencilla y se reduce a las tres acciones ya mencionadas en el análisis (nacer, vivir, morir).</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto "Nevermind" quiero decir que la vida, realmente, no tiene sentido. Es común que la gente se pregunte por qué venimos a este mundo si, finalmente, nos vamos a ir de él: justo esta situación se plantea en Nevermind. Así, quiero plasmar la ironía que representa la vida: el hecho de que muchas personas hagan más cuando nacen y mueren que durante su vida. Quiero transmitir las ideas del existencialismo de que no tiene caso vivir, pues, al final, nada de lo que hagamos trascenderá ni nos lo llevaremos a la tumba. Asimismo, quiero decir que la vida es un instante fugaz, lleno de momentos tanto buenos como malos. Este último hecho aunado a que ese instante que es la vida no tenga sentido es lo que la vuelve tan inmensa y tan corta, tan bella y tan cruel. Por ello, me gusta que el microrrelato y el audiovisual se relacionen en cuanto al hecho de que parece que habrá algo más de las tres acciones que proponen: esto deja al lector y al espectador con expectativas que no serán cumplidas, causando en él ese sentimiento de incertidumbre y de duda sobre si la vida vale la pena o no. Con el audiovisual, quiero darle una connotación irónica a todas estas ideas a través de la canción "Viva la vida" de David Garrett, con el fin de satirizar este doble sentido de la vida (bella, pero innecesaria) con el objetivo de provocar en el espectador un mayor pensamiento crítico y una mayor evaluación sobre esta cuestión, así como para transmitir estas ideas de una manera más enfática y entretenida.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Cuando decidimos cómo usaríamos la teoría del Cine para filmar nuestro audiovisual, me pareció que resultaría muy sencillo llevarlo a cabo, pues solamente filmaríamos desde un emplazamiento de cámara una acción muy sencilla. No obstante, sí enfrenté ciertos problemas que, de no resolverse, hubieran provocado que no se expresara en el audiovisual lo que se quería decir. Uno de ellos fue la dificultad para que el zoom in fuera directamente al ojo de la actriz sin tener que mover la cámara para que no se viera desestabilizada la toma. Además, el tripié del que disponíamos no era muy firme, por lo que cualquier contacto con él o con la cámara provocaba un gran cambio de emplazamiento, especialmente después de haber hecho el zoom in. Otra dificultad es que yo no conocía profundamente el funcionamiento de la cámara, por lo que, a pesar de estar en modo manual, esta enfocaba automáticamente a la actriz cuando se llegaba a cierto punto del zoom. Aunado a esto, la cámara requería mucho tiempo para enfocarse y desenfocarse. Estos tres problemas los resolví en edición al aumentar la rapidez de las tomas que se veían afectadas por estas dificultades, de modo que no alcanzan a apreciarse por completo estas imperfecciones. El hecho de que el audiovisual fuera un plano secuencia era una ventaja en cuanto a que no tenían que hacerse marcas sobre dónde o en qué posición debía estar exactamente la actriz, pues la cámara podía moverse en cualquier momento. No obstante, sí era una desventaja en la medida de que si un detalle se registraba mal, había que grabar todo nuevamente. La mayor dificultad para plasmar las ideas planeadas fue que no sabíamos de qué manera ocultar la identidad del actor. Esto se resolvió al estar experimentando maneras de resolver esto con la cámara, pues en un momento se desenfocó y fue entonces cuando decidimos que usaríamos el recurso de la profundidad de campo para lograr nuestra idea. Cuando terminamos de grabar, me di cuenta que no nos llevó mucho tiempo filmar la toma, pues era muy sencilla. De esto aprendí que aún con treinta segundos de video y una toma sencilla pueden darse a conocer ideas y filosofías completas si se aprovechan los recursos de la teoría del Cine. Antes de este proyecto, no pensaba que un video tan corto y tan sencillo pudiera ser tan profundo.

Por ello, analizar el microrrelato antes de pensar en el audiovisual fue determinante, pues pudimos explotar nuestras interpretaciones para lograr que un video tan corto y sencillo se volviera sumamente profundo. El hecho de que mi personalidad sea tan meticulosa me ayudó a plasmar en el audiovisual todas las ideas y rasgos que analizamos e interpretamos, por lo que el producto final me gustó mucho, ya que conozco a plenitud lo que hay detrás de él. Lo que más me sirvió para plasmar las ideas en el audiovisual fue conocer la clave cultural sobre la inspiración de Vitale en la frase de Julio César, pues fue la que marcó el tema que seguiríamos al realizar el resto del análisis, el cual, finalmente, resultó en el pensamiento existencialista que quisimos transmitir. Honestamente, estoy satisfecha con el trabajo que hicimos, mas reconozco que siempre se puede mejorar. Algo que pudo haber hecho que el producto final fuera mejor fue una mayor organización, pues mi compañera y yo no nos preparamos con mucho tiempo de anticipación debido a otras actividades que teníamos programadas y a que nos llevamos mucho tiempo en el análisis y en idear cómo lo plasmaríamos de manera audiovisual. Otro aspecto fue que el tripié con el que contábamos, como ya se había mencionado, no era muy firme. Sin embargo, esto me hizo aprender, en cuanto a lo técnico, una nueva manera de arreglar errores pequeños por medio de la aceleración de tomas, cómo usar de una mejor manera mi editor iMovie, que una toma aparentemente sencilla puede resultar difícil de filmar y que, en ocasiones, este tipo de tomas son más profundas que otras más complicadas. Este último aspecto también me hizo ver que yo, muchas veces, complico las situaciones sin necesidad. Por ello, disfruté mucho de la realización de este producto de minificción, pues aprendí y viví nuevas técnicas de grabación, exploré una nueva filosofía sobre la vida y me quedo con un conocimiento personal muy valioso que pienso aplicar tanto a mi vida como a mi personalidad, empezando por el intento de hacer lo más con lo menos.

Referencias:

Diccionarios consultados en Internet:

Word Reference.

Lexicoon.

Significados.

Vitale, C. (1997). *Descortesía del suicida*. Candaya: Barcelona. Recuperado el 7 de octubre de 2014 de: <http://www.candaya.com/dosierdescortesia.pdf>

4.2.2 Epitafio de Carlos Vitale (Alumno B)

Estudio de Minificción	Nombre: Pa
Cine y literatura	Matrícula: 343270 Fecha: 7/10/2014

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz del lenguaje cinematográfico a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Carlos Vitale	Datos: (Buenos Aires, 1953) Licenciado en Filología hispánica e italiana, Epitafio fue su primer microrelato y es vanguardista e irónico.
Microrrelato:	
Vine, vi y me fui.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Vine (venir)	Trasladarse o llegar hasta donde está el que habla. Llegar el tiempo en que algo va a suceder.
Vi (ver)	Sentido de la vista. Percibir por los ojos los objetos mediante la acción de la luz. Percibir algo.
Fui (ir)	Moverse de un lugar a otro. Dirigirse hacia. Funcionar o marchar. Morirse o estarse muriendo
Epitafio	Inscripción dedicada al difunto que se pone sobre su sepulcro.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Título	Al ser "epitafio" se habla de algo inscrito en una tumba, por lo que puede entenderse que habla de la muerte y de lo corta que es la vida, y de su importancia.
Tiempo verbal	Todos los verbos están conjugados en pretérito, por lo que, unido al título, puede inferirse que el protagonista ya murió.
Tipos de verbos	Verbo activo, pasivo, activo. El verbo "venir" representa la acción de llegar a la vida y sí implica una acción; "ver" es pasivo y representa el hecho de estar viviendo, es decir, connota un desdén por la vida, un sinsentido; "irse" es la representación de morir, la cual también implica una acción. El hecho de que el verbo que representa el vivir sea pasivo

	y el de nacer y morir, activos representa que un desdén por la vida, la filosofía del existencialismo de que simplemente existimos: es decir, solo nacemos y morimos; lo que hacemos aquí realmente no importa, es indiferente, no trascenderá; de ahí el verbo "ver": solo pasa, pero no trasciende.
Pronombre	El hecho de que se incluya el pronombre "me" vuelve más personal el microrrelato. Así se transmite la idea de que cualquier persona puede ser el o la protagonista, pues este microrrelato transmite la filosofía del existencialismo.
Conjunción	Si el microrrelato tuviera una coma en lugar de la conjunción "y" sería una enumeración de acciones. No obstante, esta conjunción es necesaria para delimitar el microrrelato a tres acciones. Esta delimitación permite interpretar que la vida no tendrá nada más que ofrecer.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Clave	Significado
Historia: Veni, vidi, vici	Es una expresión en latín usada por el general y cónsul romano Julio César. Con esta frase, según Suetonio y Plutarco, Julio César describió su victoria reciente, breve y rápida sobre Farnaces II, rey del Ponto, en la Batalla de la ciudad de Zela. Estos terminos provienen de los verbos en latín <i>venire</i> , <i>videre</i> y <i>vincere</i> , siendo la primera persona del pretérito perfecto simple de estos verbos, traducido por vine, vi y vencí. Esta frase proclamaba la totalidad de la victoria de César. También sirvió para recordar al Senado su destreza militar.
Social	Actualmente, esta frase del César se utiliza para significar la rapidez con la que se ha hecho algo con éxito. Se ha utilizado también como slogan para demostrar el poder o la superioridad de clubes o marcas, como Marlboro y la banda de rock española Veni, vidi, vici.
Historia: Epitafio	Se considera que un epitafio bueno es uno que es memorable, o por lo menos hace a uno pensar. Un truco torcido de muchos epitafios exitosos es que le "hablan" al lector y le advierten sobre su propia mortalidad. Muchos epitafios fueron escritos con algún refinamiento literario, por lo que constituyen un subgénero literario lírico dentro del más general de la elegía o poema de lamento.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Indiferencia
--	--------------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de mis compañeros o maestro impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?, ¿en qué medida me ha servido el proceso de preguntas para hacer hallazgos significativos en el significado del texto?

Lo primero que pensé al ver este micro relato fue en una persona simplemente entrando en un cuarto y salir enseguida. Yo opino que esta técnica para analizar textos literarios es muy útil pues te ayuda a analizar varios aspectos del micro relato, incluyendo los que no son literarios. El estar informado sobre los varios significados y usos de una palabra o término es muy útil para explorar áreas que usualmente no son exploradas. Una de las partes que más se dificultaron fueron las claves donde teníamos que encontrar como utilizaban la misma idea o palabras en otros lados y sabes cómo pueden ayudar o contribuir a la creación de un corto sobre un micro relato. Yo creo que en parte el hecho de que la maestra nos dijera que si buscábamos el micro relato en internet íbamos a encontrar algo útil fue en verdad algo que impacto a gran manera nuestra interpretación del micro relato. La verdad no fue tan complicado encontrar una interpretación para este micro relato pues todas las claves, que en realidad algunas ayudaron mucho a comprender mejor el texto (especialmente la de Julio Cesar), apuntaban en general a la misma dirección que la idea que tenía del micro relato desde el principio. Definitivamente cuando utilizas preguntas para entender el significado de un texto te hace preguntarte más allá de lo que estas acostumbrado, llegando a nuevas preguntas con diferentes respuestas logrando así explorar alrededor de tu micro relato.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos	Función/Justificación
Título/ Tiempo Verbal	La música intensa se detiene repentinamente sin llegar al clímax	El hecho de que la música se haga cada vez más intensa simboliza la vida pero el que se detenga repentinamente da a entender que la muerte ha llegado y de forma inesperada como usualmente lo hace.
Pronombre	Utilizar una luz muy intensa detrás del personaje para que solo se vea su silueta y hacer un gran acercamiento al ojo para que no se distinga la cara del actor.	El hecho de intentar no mostrar la identidad del actor con la luz intensa mostrando solo la silueta y hacer un plano detalle del ojo de manera que no se pueda reconocer al actor es para que sea más fácil que cualquiera pueda relacionarse con este corto.
Tipo de verbos	Cuando se llevan a cabo los verbos activos, no hacer movimientos de cámara. Cuando se lleva a cabo la acción pasiva, realizar movimientos de cámara. (Zoom in)	Esto es para lograr un equilibrio entre lo mostrado en la cámara y como se muestra. Además de mostrar al momento de que se realiza la acción pasiva que mientras la vida continua (movimientos de cámara) el personaje se queda viendo sin hacer nada, dejando la vida pasar ante sus ojos.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto Nevermind quiero decir que Mucha veces las personas se les da la oportunidad de hacer algo con su vida que valga la pena y que pueda dejar una huella en el mundo, sin embargo a muchas personas se les es indiferente por lo que no aprovechan su vida al máximo y deciden dejar pasar las oportunidades que se les da. Muchas personas solo ven la vida pasar y al fin de su vida no hicieron nada que pueda ser considerado valioso. El hecho de que diga vine, vi y me fui significa que vino a este mundo, vio la vida pasar ante sí mismo y la indiferencia que le causó este mundo provocó que no haya hecho nada y al final muriera.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización de la minificción?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo la minificción audiovisual?, ¿hubo alguna clave o pregunta que me permitiera definir la intencionalidad de mi texto o la utilización de ciertos rasgos traducidos desde lo literario?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto de minificción?

Enfrentamos algunos retos al realizar esta minificción, pues al principio teníamos algunas dudas e inseguridades acerca de las interpretaciones que deberíamos de expresar, al igual que si el corto debería de ser romántico, misterioso, de terror o que sentimiento expresar. A fin de cuentas logramos llegar a un acuerdo y expresábamos la misma idea. Algunas de las dificultades que tuvimos para concretar el visual fueron que al momento de grabar la cámara se movía mucho, por mucho que ajustáramos el tripie, la cámara siempre temblaba. También al momento de editar tenía la intención de hacer un efecto de tambaleo con flashes en rojo para darle algo de intensidad al corto, sin embargo ni el editor de video de mi compañera ni el mío tenían esa función por lo que la idea que tenía en mi cabeza tuvo que ser descartada. Igualmente tuvimos problemas con la edición, pues queríamos poner una canción totalmente diferente al audiovisual y no podíamos decidir. Al final accedí a escoger la canción de mi compañera pues su justificación era buena y también me gustaba, además hay que saber cuándo ceder y aceptar cuando alguien tiene una buena idea. Una de mis habilidades personales que me fueron de utilidad fueron mi simplicidad, pues de ahí surgió la idea. Siendo simple y haciendo que yo (la que actúa en el corto) hiciera literalmente lo que dice en la minificción fuimos capaces de añadirle más significado utilizando rasgos cinematográficos, en lugar de actuados. Algunas cosas que aprendí de este proyecto es que no es necesario tener una gran producción para tener corto bueno y que a pesar de que la idea a simple vista puede parecer muy sencilla, a veces eso es mejor. Este proceso de analizar el texto realmente ayudó mucho para añadirle más elemento a la minificción tales como decidir la música, los movimientos de cámara, etc. En mi opinión la clave histórica fue la que más ayudó a definir la intencionalidad del texto pues es casi literal lo que se muestra en el video pero añadiendo los demás elementos cinematográficos le damos un significado más profundo. Algunos conocimiento que adquirí es el traducir mejor lo que quiero decir en rasgos cinematográficos y el manejo de la cámara de otras personas. En cuanto a mi personalidad, me di cuenta de que puedo ser buena actriz si me esfuerzo. También descubrí que puedo llegar a ser desde muy sumisa hasta muy insistente, y que puedo reconocer las buenas ideas de los demás. Al ver el trabajo al final puedo decir que en general me gustó, a pesar de que no fue exactamente como lo tenía en mente. Sin embargo, casi nunca salen las producciones como lo tienes pensado, eso es algo que aprendido en la clase de cine. También pienso que algunas tomas quedaron movidas, sin embargo al final en edición se planeaba agregar eso por lo que no fue un gran problema. En general me gustó mi cortometraje de minificción.

4.2.2.1 Anexo Audiovisual a partir de *Epitafio* de Carlos Vitale

Liga al audiovisual: <https://vimeo.com/124056646>

CAPÍTULO V

EVIDENCIAS DE LAS IMPLEMENTACIONES TRANSDISCIPLINARIAS DEL MODELO EN LOS PROYECTOS ESPECIALES EN 2015

5.1 Aplicación Transdisciplinaria Literatura-Música. Sin título de Georg Christoph Lichtenberg

5.1.1 Anexo Musical a partir de Sin título de Georg Christoph Lichtenberg

5.2 Aplicación Transdisciplinaria Literatura-Artes Visuales. Sin título de Pedro Casariego Córdoba

5.2.1 Anexo Visual a partir de Sin título de Pedro Casariego Córdoba

5.1 Aplicación Transdisciplinaria Literatura-Música. Sin título de Georg Christoph Lichtenberg

Estudio de Minificción	Nombre:
Música y Literatura	Fecha: 23/02/15

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación musical que refleje la comprensión y uso eficaz de los códigos artísticos a partir del análisis de un texto literario minificcional.

TABLA 1. LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Georg Christoph Lichteberg	Datos del autor: 1743-1799. Profesor de física y científico alemán. Además estudió los campos de la geografía, volcanología, meteorología, química, astronomía y matemáticas.
Minificción elegida: "Llovió tan fuerte que todos los cerdos se limpiaron y todos los hombres se enlodaron".	

TABLA 2. GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
Fuerte	-Que es muy intenso o abundante y se percibe con gran intensidad. Aplicación del poder físico o moral. -Estado más vigoroso de algo.
Cerdo	-Mamífero que se cría en domesticidad para aprovechar su cuerpo en la alimentación humana y en otros usos. -Que es muy sucio o que se comporta de manera considerada grosera o indecorosa.
Enlodar	-Manchar, ensuciar con lodo.

TABLA 3. GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Adjetivo "todos"	Con esta generalización, el autor vuelve su mensaje amigable, viéndolo dirigido a cualquier tipo de público.
Tiempo: pretérito	Al emplear el tiempo pasado, el autor invita al lector a reconstruir la realidad de su vida a través de los hechos objetivos del pasado.
Hipérbole en adverbio "tan"	Con la hipérbole "tan" el autor busca llamar la atención de los lectores.

TABLA 4. GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Claves de otras disciplinas	Significado
Cerdo (Historia/ Cultura)	En la cultura china el cerdo es símbolo de suerte en el dinero, abundancia y riquezas. Entre los griegos, el cerdo también era un tótem sagrado de fertilidad y en la cultura europea es un símbolo de suerte y prosperidad.
Hombre (Filosofía)	Animal racional, según la definición clásica (género próximo y diferencia específica) que lo compara con lo que es inferior a él. Espíritu encarnado, según otra definición que lo compara con los seres espirituales superiores.
Fuerza (Física)	La fuerza es el resultado de la masa de algo por su aceleración, para que esta interacción se realice es necesario que exista un agente (entidad que realice la fuerza) y un receptor (un cuerpo que la reciba). El efecto que produzca la fuerza sobre un cuerpo puede ser: modificación en el estado del movimiento, en su velocidad o en la forma.

TABLA 5. GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	Controversia
---	--------------

TABLA 6. GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de otras personas impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?</p> <p>La primera vez que leí el texto me pareció irónico, pues evidentemente el autor intercambia las características del hombre con las de un animal a simple vista indecente: el puerco. El análisis de rasgos literarios fue lo que me pareció más laborioso, pero el estudio en general me hizo cuestionarme al buscar significados y conceptos más allá de lo evidente, lo cual me pareció muy interesante y eficaz al tratarse de una oración de 15 palabras. Ahora, después de haber utilizado la técnica propuesta de análisis, logré comprender el verdadero mensaje que el autor crea en mí a través de su frase.</p> <p>El texto hizo darme cuenta de lo superficial que el ser humano tiende a ser respecto a la mayoría de las cosas. Utilizando el ejemplo reciente, al haber escuchado la palabra "cerdo", mi cultura hizo que pensara inmediatamente en lodo y suciedad. Pero al haber estudiado lo importante y sagrado en que puede llegar convertirse este animal, mi perspectiva cambió. Además, pienso que el texto incita al lector a prepararse para los cambios inesperados en el curso de la vida. Porque el autor explica que algo tan puro e inofensivo como la lluvia, al volverse excesiva provoca imprevistos irónicos.</p>

TABLA 7. GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos a Artes	Función/Justificación
Adjetivo "todos"	Tiempo: <i>Allegro</i> . Es un ritmo rápido y con energía.	En la frase, el adjetivo "todos" se traduce al lenguaje musical con el tiempo <i>Allegro</i> puesto que ayuda a transmitir el carácter amigable y activo del mensaje a un público general.
Tiempo: pretérito	Dinámica: mf Mezzoforte: Medio Fuerte Es la modificación de la intensidad o fuerza de los sonidos que constituyen las frases y periodos musicales.	En la literatura, cuando el tiempo verbal pretérito es de los más utilizados para definir los hechos pasados transcurridos, en la música, la dinámica de mezzo-forte es de las más utilizadas para definir un tono neutral en las notas.
Hipérbole en adverbio "tan"	Regulador ascendente < Es una graduación de intensidad del sonido.	El uso de una hipérbole en la literatura se puede reemplazar al lenguaje musical con el uso de un regulador ascendente, pues este va generalmente acompañado con la palabra "cres: Cresendo" que significa: subir volumen poco a poco. Ambos son términos de acentuación que intensifican un mensaje o tono.

TABLA 8. GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad
<p>A través del texto "Llovió tan fuerte que todos los cerdos se limpiaron y todos los hombres se enlodaron" quiero decir que la vida nos regala segundas oportunidades que son manifestadas, en algunas ocasiones, como controversias inesperadas que nos invitan hacia la reflexión, el cambio y la reconstrucción de los hechos.</p>

TABLA 9. GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL
<p>¿Qué retos enfrenté en la realización del producto que creé?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual o material las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo mi proyecto de arte?, ¿hubo alguna clave, significado de palabra o rasgo que me permitiera definir la intencionalidad de mi producto?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto artístico?, ¿qué sentimientos me provocó todo el proceso?, ¿qué tanto creo que este proceso es diferente a lo que yo conozco de educación?</p> <p>Gracias a este proyecto, después de 9 años de haber tocado por primera vez un instrumento, pude componer mi propia pieza musical. Con tantos años de experiencia pensé que la realización de la pieza me resultaría fácil y rápida, pero la verdad es que al momento de querer reflejar todas mis ideas, me resultó un poco más complejo de lo que esperaba. El primer día me quedé una hora completa frente a mi violoncelo intentando componer, pero con los pocos conocimientos teóricos que tengo acerca de las dinámicas y las escalas musicales en este instrumento, no pude crear nada y me desanimé un poco. Por esta razón decidí volverme al piano, y con la ayuda teórica básica de mi maestro logré componer la pieza deseada en media hora:</p> <p>Decidí comenzar con la articulación de staccato (notas cortas) tocando con la mano derecha la primera inversión del acorde de Sol Mayor (Si, Re, Sol) y un Fa# a un tiempo <i>Allegro</i> para simular gotas de lluvia. Después, a la misma velocidad toqué tres secuencias de notas repitiéndolas cada una dos veces, para exaltar lo repetitivo que se vuelve el sonido de la lluvia al ir aumentando su intensidad. Posteriormente, utilicé un regulador ascendente en las extensiones de Fa# y Mi con la mano izquierda para crear una alocada y excesiva tormenta. La controversia sucede en este punto de la pieza, cuando a continuación, el regulador cambia a descendente y las tres secuencias de notas iniciales invierten su orden de aparición. Así como inicia, la pieza termina con notas staccato para representar el final irónico de la composición después de la tormenta.</p>

A pesar de lo tardado que fue para mí poder concretar mis ideas, pienso que mis habilidades de concentración y perseverancia fueron las que me ayudaron a cumplir con mi propósito. Ahora me doy cuenta de todo el tiempo, la dedicación, paciencia y energía que invierten los músicos compositores al crear cada una de sus piezas. El proceso de estudio me ayudó a darle un enfoque, un propósito y la idea original a la composición de mi pieza. La palabra clave que me permitió definir la intencionalidad de mi producto fue: *controversia*. Esta palabra me ayudó a darle sentido a mi composición al igual que al texto, mostrando el juego de notas y palabras.

Me parece que mi producto artístico resultó algo corto, pero satisfactorio. **Al principio, al tratarse de un proyecto que implicara dos de mis pasatiempos favoritos, la lectura y la música, me interesó al instante y tuve muchas ganas de comenzar. Al ver mi resultado final, sentí un gran alivio y una gran emoción de logro, pues no podía creer que acabara de componer mi primera pieza musical.** En general, la realización del proyecto resultó llevarme por un camino sucesivo de sentimientos de emoción, inquietud, angustia, satisfacción y alegría. Al demostrar este tipo de emociones, pienso que se trata de un proceso no tan diferente al que yo personalmente conozco de educación, puesto que demuestra que con base del estudio de la teoría, poco a poco y con la práctica, el alumno llega a la resolución adecuada de problemas y preguntas, como el compositor llega a componer una pieza musical. Esto refuerza la idea de cómo, a través de éste método de análisis, la literatura y la música siendo recursos artísticos estimulantes de vida, se vuelven instrumentos esenciales para la expresión y transmisión, no de ideas del autor, sino de *sentimientos*.

Referencias

- Lema.rae.es, (2015). Recuperado el 24 de febrero del 2015 de <http://lema.rae.es>
- Es.slideshare.net, (2015). *Dinámica y tempo*. Recuperado el 24 de febrero del 2015 de <http://es.slideshare.net/>
- Definición.de, (2015). *Concepto de fuerza*. Recuperado el 24 de febrero del 2015 de <http://definicion.de/fuerza/>
- Totemanimal, (2013). *CERDO Y JABALÍ TÓTEM*. Recuperado el 24 de febrero del 2015 de <http://totemanimal.org/>
- Filosofia.net, (2015). *Glosario de conceptos filosóficos - Cuaderno de Materiales*. Recuperado el 24 de febrero del 2015 de <http://www.filosofia.net/>

5.1.1 Anexo Musical a partir de Sin título de Georg Christoph Lichtenberg

Liga a la pieza musical: <https://vimeo.com/124049046>

5.2 Aplicación Transdisciplinaria Literatura-Artes Visuales. Sin título de Pedro Casariego Córdoba

Estudio de Minificción	Nombre: <input type="text"/>
Artes y Literatura	Fecha: 12/01/15

Objetivo de la actividad: Producir una interpretación audiovisual que refleje la comprensión y uso eficaz de los códigos artísticos a partir del análisis de un texto literario minificcional.

LECTURA ESTÉTICA	
Autor: Pedro Casariego Córdoba	Datos del autor: Poeta, escritor y pintor español del siglo XX.
Minificción elegida:	
El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas.	

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Palabras desconocidas	Significado
amor	<i>Amor</i> es un concepto que puede llegar a tener muchos significados e interpretaciones según el contexto. Según la RAE, amor es el sentimiento del ser humano que necesita y busca el encuentro y unión con otro ser.
suelo	Según el sitio wordreference.com, el concepto suelo se refiere a la superficie de la tierra.
hormigas	Las hormigas son insectos hipersociales que suelen vivir en comunidades organizadas bajo tierra. Se alimentan principalmente de insectos muertos, néctar y alimentos dulces.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO	
Rasgos analizados	Significado
Color Gris	Color que resulta de la mezcla de blanco y negro.
Corazón	Órgano muscular hueco, impulsor de la circulación de la sangre en los vertebrados y otros animales.
Suelo	Superficie de la Tierra.

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Claves de significados	
Claves de otras disciplinas	Significado
Color Gris en Artes	En al área de artes, el color gris representa tristeza. Generalmente las obras cuyo tema principal es la tristeza , utilizan el gris y algunos otros colores apagados.
Amor en Psicología	Amor es un concepto que puede llegar a tener diversos significados, de acuerdo al contexto en el que se use, ya que además existen distintos tipos de amores. En el área de psicología, el amor es un conjunto de sentimientos que ligan a una persona con otra o con algún objeto.
Hormigas en Biología	Las hormigas son una familia de insectos sociales que pertenecen al orden de los himenópteros. Su nombre científico es <i>Formicidae</i> . Se alimentan de insectos pequeños que capturan, insectos muertos que encuentran, néctar o zumo dulce (ligamaza).

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / MONOCONCEPTO	AMOR
--	------

GRADO DE DECONSTRUCCIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN
<p>¿Qué es lo primero que pensaste después de leer el texto?, ¿Qué aprendiste sobre la técnica propuesta para analizar textos literarios?, ¿Qué partes del análisis presentaron más dificultad y por qué?, ¿en qué medida el trabajo de otras personas impactó mi análisis del texto?, ¿qué opinión tengo sobre el análisis de textos?, ¿qué dificultades tuve para comprender y analizar el texto?, ¿en qué medida las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto?</p>
<p>Lo primero que pensé después de leer el texto, fue imaginarme una escena con los elementos y descripción del texto. Me imaginé un corazón en el suelo siendo destrozado poco a poco por las hormigas, las cuales cada una lleva un pedazo. Con la técnica propuesta aprendí a traducir un texto en un dibujo y así me fue más fácil comprender el texto. La parte del análisis que presentó más dificultad fue el encontrar el significado de cada elemento en un área distinta, ya que requirió de una investigación un poco más profunda. Para analizar el texto, traté de no contaminarme de ideas ajenas y analizarlo solamente yo. A pesar de que a veces me resulte tedioso, el análisis de textos me gusta mucho pues me impacta el hecho de que se le puede extraer demasiada información a un solo fragmento si es bien analizado. Las dificultades que tuve para comprender y analizar el texto fueron que traté de analizarlo primero sin saber nada acerca del autor ni de su contexto y que traté de encontrar varios significados para la misma frase. Las claves de significado me permitieron comprender mejor el texto, ya que una vez bien analizados los significados de cada palabra clave, fue más fácil comprender a fondo el texto.</p>

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL MEDIO: Traducción Literatura-Cine		
Rasgos analizados	Códigos traducidos a Artes	Función/Justificación
Corazón	En artes, un corazón simboliza el amor y la dulzura.	El elemento de corazón puede tener diversas funciones en el área de artes. Su función principal es representar el amor. Esto se debe a que en la anatomía humana el corazón es un órgano vital, tal y como el amor es un sentimiento vital para el ser humano. La forma de representar al corazón es por medio de su típica forma de dibujo y no como es su verdadera forma anatómica. Este elemento se suele representar con colores vivos que representen amor y alegría. Se puede decir que en una obra de arte en donde se encuentre un corazón, se está hablando del amor. El amor generalmente se relaciona con lo dulce, es por eso que en mi obra las hormigas se llevan pedazos de corazón, pues les atrae lo dulce.
Color Gris	El color gris en artes representa tristeza, amargura o nostalgia.	La función principal del color gris en el área de artes es indicar tristeza. Una obra que contiene gris trata el tema de tristeza, nostalgia o amargura. Al ser un color apagado, pero no tan saturado, se ha relacionado a lo largo de los años con la tristeza, que es un sentimiento que hace sentir "apagada" a una persona.
Suelo	En artes, el suelo representa una base o un soporte.	La función principal del suelo es servir como una base, soporte o superficie. Esto se debe a que el suelo es la superficie de la tierra, la base de todo lo que existe en el planeta. Este también podría ser utilizado para representar el origen o las raíces de algo o alguien.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL CONTEXTO: Intencionalidad

A través del texto "El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas." quiero decir que el amor es algo muy importante y preciado para el ser humano que no debe de ser descuidado, porque de ser así lo podríamos perder muy fácilmente y ya no se podrá recuperar. Si se ama a una persona se le debe tratar muy bien siempre y nunca descuidarla, pues de ser así, se podría alejar y ya no se podrá recuperar su amor.

GRADO DE EXPANSIÓN / DIMENSIÓN DEL ALUMNO: REFLEXIÓN FINAL

¿Qué retos enfrenté en la realización del producto que creé?, ¿qué dificultades tuve para concretar de forma visual o material las ideas que yo mismo me propuse elaborar?, ¿hubo alguna habilidad personal que me ayudara a realizar mi tarea?, ¿qué aprendí al realizar mi proyecto?, ¿qué factores me impidieron realizar mi trabajo como esperaba?, ¿en qué medida me sirvió todo el proceso del estudio del texto para llevar a cabo mi proyecto de arte?, ¿hubo alguna clave, significado de palabra o rasgo que me permitiera definir la intencionalidad de mi producto?, ¿qué conocimientos adquirí durante todo el proceso, solo externos en cuanto a técnicas o también internos en cuanto a mi personalidad?, ¿qué idea tengo sobre mi propio producto artístico?, ¿qué sentimientos me provocó todo el proceso?, ¿qué tanto creo que este proceso es diferente a lo que yo conozco de educación?

Los retos que enfrenté en la realización del producto que creé fueron encontrar la manera de representar visualmente la frase y la creación de prototipos de la obra para decidir cual es más fácil de relacionar con la frase. Para concretar de forma visual las ideas que yo mismo me propuse a elaborar tuve que hacer varias pruebas y dibujos relacionados con la frase. Dibujaba lo primero que pensaba al escuchar la frase, y lo traté de representar lo más literalmente posible. La habilidad especial que me ayudó a realizar este trabajo fue el haber aprendido el uso y significado de los colores en artes y el conocimiento que he adquirido a través de mis clases de arte. Al realizar mi proyecto aprendí a representar una frase en un dibujo; aprendí que esto se puede hacer de forma muy literal o muy simbólica. El factor principal que me impidió realizar mi trabajo como yo esperaba fue la falta de organización de mi tiempo para pasar mi obra a un lienzo. El proceso del estudio del texto me ayudó mucho para llevar a cabo mi proyecto de arte para utilizar símbolos dentro de los elementos que utilicé en mi obra. El concepto de amor fue la clave que me permitió definir la intencionalidad de mi producto, pues en torno a él, giran los demás elementos presentes en mi producto. Durante todo el proceso, adquirí conocimientos internos, en cuanto a mi personalidad, pues descubrí que soy capaz de representar un texto en un dibujo. También aprendí de mi que a pesar de no haber tenido ninguna relación de amor, en cuanto a pareja, fui capaz de interpretar el sentimiento desde el punto de vista del amor en una relación de pareja. A pesar de que mi producto final fue un simple dibujo que combinó la técnica de gis con marcador y collage, me gustó mucho pues representa de manera eficaz la frase que escogí. El dibujo es muy fácil de interpretar ya que la imagen representa muy literalmente la frase. Además los símbolos utilizados dentro de la obra son muy sencillos de ubicar y de comprender para el espectador. El proceso de investigación me resultó un poco tedioso, pero las reflexiones y el proceso de la obra me parecieron muy entretenidos, ya que me ayudaron a despejarme del estrés diario. A pesar de ser tediosa, la investigación también me gustó, pues pude conocer más a fondo algunos conceptos que yo decía que ya sabía. En mi opinión, este proceso es muy diferente a lo que yo conozco de educación, pues este incluye una investigación voluntaria de conceptos dentro de textos de minificción para desarrollar mis habilidades combinando, en este caso, literatura con artes. Este proceso, más que ayudarnos a aprender algo, nos ayuda a desarrollar nuevas habilidades.

BIBLIOGRAFÍA

The University of Arizona . (1997). Información de la Hormiga. 26 de enero de 2015 en:
<http://insected.arizona.edu/espanol/hormigainfo.htm>

WordReference. (2015). gris. Recuperado el 18 de enero de 2015 en:
<http://www.wordreference.com/definicion/gris>

WordReference. (2015). corazón. Recuperado el 18 de enero de 2015 en:
<http://www.wordreference.com/definicion/gris>

WordReference. (2015). suelo. Recuperado el 18 de enero de 2015 en:
<http://www.wordreference.com/definicion/gris>

Wikipedia, la enciclopedia libre. (2015). Formicidae. Recuperado el 20 de enero de 2015 en:
<http://es.wikipedia.org/wiki/Formicidae>

Emma Rodríguez. (2010). La leyenda de Pedro Casariego, renovada por un festival.
Recuperado el 12 de enero de 2015 en:
<http://www.elmundo.es/elmundo/2010/01/21/cultura/1264065298.html>

Sin Autor (Sin Año) Pedro Casariego Córdoba. Recuperado el 12 de enero de 2015 en:
<http://www.pedrocasariego.com/biografia.htm>

5.2.1 Anexo Visual a partir de Sin título de Pedro Casariego Córdoba

Esta actividad me gustó mucho porque me ayudó a conectar dos materias (artes y literatura) y crear un producto que se relacione con ambas. Además la obra que realicé me sirvió como experimentación para las técnicas que estoy aprendiendo en artes, que es realizar una obra con distintos materiales. En este caso utilicé gis con marcador sobre papel. A pesar de que la obra es muy sencilla, pienso que representa muy eficazmente el texto en el que me basé.

OBRA FINAL



Texto: "El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas."

En esta obra, se puede observar cómo unas hormigas se están llevando pedazos de un corazón, el cual se encuentra roto sobre el suelo. El fondo es completamente gris y junto con el suelo, que es de color café, reflejan tristeza dentro de la obra. El corazón, de color rojo con una pequeña tonalidad de naranja, es el elemento que resalta en la obra, entre todos los demás colores apagados. En este caso, el corazón representa al amor, el cual se relaciona con la dulzura. Al ser dulce, el corazón atrae a las hormigas, y estas lo empiezan a desbaratar y se lo llevan hasta que ya no quede nada. La obra representa de una manera muy literal la frase del pintor y poeta español, Pedro Casariego, "El amor no debe tocar nunca el suelo para que no se lo lleven las hormigas."



**MINIFICCIÓN, CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN:
HACIA UN ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO**

Jessica Cristina Jasso Ayala

Sevilla, 2015